



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS  
SUPERIORES  
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**



**TRAYECTORIA Y DESPLAZAMIENTO DE MODELOS TEÓRICOS E  
IDEOLÓGICOS: DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL EN MÉXICO. UNA CRÍTICA ANTROPOLÓGICA**

# **T E S I S**

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE  
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES**

**P R E S E N T A**

**KARLA VIVAR QUIROZ**

**DIRECTOR DE TESIS**

**DR. GUILLERMO DE LA PEÑA TOPETE**

**Guadalajara, Jalisco; Octubre, 2014**





# AGRADECIMIENTOS

El desarrollo y la culminación de este trabajo fue posible por el apoyo académico y el financiamiento que por cuatro años me otorgaron el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Unidad Occidente y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Gracias por la confianza y el acompañamiento hasta el final de este proceso formativo.

Agradezco a todos los investigadores del CIESAS Occidente su atención para conmigo y mi formación académica durante estos cuatro años, particularmente al Dr. Guillermo de la Peña, por la paciencia, la atención siempre minuciosa y el seguimiento que dió a esta investigación desde sus orígenes. De igual manera, un reconocimiento por la lectura crítica y las observaciones sugeridas a los doctores Luis Vázquez, Angélica Rojas y Andrés Fabregas.

A los estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y jóvenes profesionales de las Universidades Interculturales del Estado de México, Chiapas, Michoacán y Guerrero expreso mi gratitud y deuda permanente con todos, por su disponibilidad a colaborar en este ejercicio de investigación. Un agradecimiento especial a Felipe González, Antolin Celote, Daría Sánchez, Adán Sánchez, Eusebio Montejo, Vianey Florentino, Lorena González, Yoana Santiago, Arturo López, Jesús Gaona y Maribel Martínez.

La convivencia y el diálogo con amigos, compañeros y colegas también ha sido fundamental para llevar a buen fin este proceso. Muchas gracias a Jaime Rivas, Tania Ávalos, Estela Márquez, Vanessa Freitag, Berenise Bravo, Clementina Battcock, Nelson Antequera, María Madrazo, Alma Mancilla y Hugo Cotonieto.

Por último, la pieza fundamental en este camino ha sido la solidaridad, el amor y la comprensión de mi familia. Gracias por todo, María del Carmen Quiroz Valencia, Carlos Vivar Guzmán, Elisama Vivar Quiroz, Yolanda y Antonio Quiroz Valencia, Fernanda Baroco, Karina Bernal, Diana López, Alejandra Gómez, Smirna y Vladimir Alfonseca, Simha Ramírez, Margarita Pérez, Uri Vivar, Carmen, Vladimir y Allan Quiroz Palomino. Sin ustedes esto y muchas otras cosas, no hubieran sido posibles en estos cuatro años. Mi eterno amor y agradecimiento.

**TRAYECTORIA Y DESPLAZAMIENTO DE MODELOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS: DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO. UNA CRÍTICA ANTROPOLÓGICA. OCTUBRE 2014. KARLA VIVAR QUIROZ. MTRA. EN ANTROPOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. LIC. EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL. POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEMEX).**

El trabajo que a continuación se presenta, se sostiene en una hipótesis: el modelo educativo intercultural a nivel superior es una continuidad de las políticas indigenistas de Estado signadas desde la década de los treinta del siglo pasado. La manera de demostrar este planteamiento fue a través de dos vías metodológicas. Por un lado, la vía histórica que permitió recuperar e identificar las principales características de las experiencias indigenistas en nuestro país, particularmente las sucedidas entre 1930 y 1960. Por otro lado, la vía etnográfica posibilitó conocer de viva voz la experiencia educativa intercultural en el marco del modelo Universidad Intercultural. Recuperando y contrastando las voces de estudiantes, profesores y académicos de cinco universidades fue posible encontrar las semejanzas y diferencias de esta experiencia frente a las del indigenismo.

El trabajo está dividido en seis capítulos que abordan de manera sucesiva, la construcción y el planteamiento del problema de investigación, la crisis de los Estados modernos y su tendencia al multiculturalismo, la versión mexicana del multiculturalismo y la interculturalidad, el modelo Universidad Intercultural como respuesta a las demandas indígenas, el contexto físico geográfico y sociodemográfico de las cinco unidades de estudio, las historias de vida de estudiantes, profesores y familias de estos jóvenes y las conclusiones. La investigación demuestra a través de la aproximación etnográfica a las Universidades Interculturales y a las regiones donde están ubicadas, que hay una continuidad o sucesión entre el indigenismo integrativo y la política educativa intercultural, aunque en apariencia difieran en filosofía y formas de accionar.

Las Universidades Interculturales, son novedosas pero no por el modelo educativo que plantean sino por los usos públicos que de ellas han hecho distintos intermediarios políticos, sean rectores, representantes de las comunidades indígenas y los propios partidos políticos. Nos encontramos antes espacios altamente ideologizados y profesionalmente limitados.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	iv
<b>TRAYECTORIA Y DESPLAZAMIENTO DE MODELOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS: DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO. UNA CRÍTICA ANTROPOLÓGICA. OCTUBRE 2014. KARLA VIVAR QUIROZ. MTRA. EN ANTROPOLOGÍA POR LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. LIC. EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL. POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO (UAEMEX).</b> .....	v
<b>I. DISEÑO TEÓRICO METODOLÓGICO</b> .....	2
I.I. Prolegómenos.....	2
I.II. Aproximación teórica .....	4
I.III. Contextos de problematización.....	8
I.IV. Antecedentes .....	12
I.V. Hipótesis y preguntas de investigación.....	16
I.VI. Metodología. Estudios de caso y contraste.....	18
<b>II. LOS ESTADOS MODERNOS EN JAQUE: COEXISTENCIA, CONFRONTACIÓN Y NEGOCIACIÓN CON NUEVAS DIVERSIDADES</b> .....	24
II.I. Introducción.....	24
II.II. El laberinto del Estado .....	26
II. III. Los pioneros giros multiculturales de los Estados nacionales.....	29
II. IV. El arribo del multiculturalismo y la interculturalidad a la política pública.....	33
II. V. Las políticas étnicas en México y su relación con lo intercultural .....	35
II. VI. Los autores intelectuales de la interculturalidad .....	38
II. VII. Pasados y presentes en el giro educativo intercultural .....	41
II.VIII. Las funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.	46
<b>III. LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES: LA VERSIÓN MEXICANA DE LO INTERCULTURAL</b> .....	50

III.I. Introducción.....	50
III.II. El encuentro de las demandas sociales locales y los organismos internacionales.....	54
III.III. La Universidad Intercultural en México.....	59
III.IV. La diversificación de la oferta educativa superior en México y su vínculo con los modelos interculturales.....	68
III. V. El modelo del Estado pluricultural: la Universidad Intercultural .....	73
<b>IV. PAISAJES, NÚMEROS Y PASADOS ETNOGRÁFICOS DEL ENCLAVE UNIVERSITARIO INTERCULTURAL.....</b>	<b>81</b>
IV.I. Introducción.....	81
IV. II. Números y paisajes .....	83
IV.III. Pasados etnográficos: experiencias antropológicas por los caminos de las Universidades Interculturales .....	94
<b>V. VOCES Y ECOS ENTRE COMUNIDADES Y AULAS INTERCULTURALES .....</b>	<b>112</b>
V.I. Introducción.....	112
V.II. San Felipe del Progreso. La quimera de un estadio que se hizo Universidad.....	116
V.III. La Universidad Intercultural de Chiapas llegó, después de tanto sufrimiento .....	150
V.IV. Las universidades del sur. Universidad Intercultural de Guerrero (uig) ¿vs? Universidad de los Pueblos del Sur (unisur).....	168
V.V. La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán. Entre policías, estudiantes y ausencias .....	197
<b>VI. TODOS LOS CAMINOS ¿LLEVAN AL INDIGENISMO? ACCIONES, REACCIONES Y CONTRADICCIONES .....</b>	<b>211</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>226</b>

# I. DISEÑO TEÓRICO METODOLÓGICO

## I.I. Prolegómenos

De manera casi inevitable toda novedad termina seduciéndonos un poco. Quizá porque su cualidad inmediata descansa en ser deslumbrante. Quizá, porque en sí misma representa un umbral frente al cual es posible olvidar o replantear lo pasado. Un pasado que las más de las veces recordamos de manera fragmentada y distorsionada por el paso de los años y los olvidos intencionales o inconscientes.

En el 2004 me encontré con la novedad del surgimiento de las Universidades Interculturales en México. Ese año fui invitada a participar como profesora, en el primer plantel de este tipo que se abrió en nuestro país dentro de la región mazahua del Estado de México. A lo largo de ese trayecto gané experiencia, tanta como ideas, sorpresas, interrogantes y dudas desordenadas sobre mi quehacer como antropóloga y las nuevas formas de plantear y operar políticas educativas de estado dirigidas a las poblaciones indígenas.

Hoy sé que fue un privilegio haber sido parte de los engranes de este primer plantel. Los que en ese tiempo conformamos la primera generación de alumnos y docentes, nos detuvimos muchas veces en el camino para tratar de delinear ¿cuál era nuestro quehacer? y ¿qué era lo que específicamente hacía distinta y novedosa a la Universidad Intercultural frente a otros espacios educativos a nivel superior? Este camino fue rico – sin duda– pero también accidentado. Hoy comprendo que los largos debates y la divergencia de opiniones eran producto de distintos intereses académicos, de distintas formaciones profesionales y de distintas historias de vida, que en ese momento convergían en la Universidad. A ello sumemos que la urgencia con la que se requerían respuestas tampoco ayudaba a pensar con relativa serenidad lo que un proyecto tan joven implicaba.

Las preguntas y respuestas que personalmente, en ese entonces construía, sin duda estaban sesgadas por la perspectiva antropológica que me ha marcado en los últimos diez años. Así que a decir verdad, mi paso por la intercultural transcurrió entre cuestionamientos que no eran del todo útiles a la emergencia inmediata. Mi torpeza para pensar operativamente quedó evidenciada durante todo este tiempo; mientras que unos



buscaban delinear ¿cuál era la misión y la visión de la Universidad?, yo me preguntaba ¿por qué había nacido este proyecto?, ¿Bajo qué criterios y sesgos políticos se había decidido instalar el primer plantel en San Felipe del Progreso?, ¿Qué implicaciones tendrían las negociaciones presupuestales, cuando en esta Universidad convergían los tres niveles de gobierno?, ¿cómo pensar estos nuevos espacios universitarios fuera de una política indigenista?, ¿a quién servirían? y, ¿cómo iban a ser utilizados en los espectros políticos, comunitarios o escolares?

En ese tiempo, estando inmersa en la dinámica cotidiana de la Universidad, profesores, personal administrativo y alumnos, buscábamos resolver distintos problemas día a día. El espectro de éstos era amplio, se trataba de encontrar salones, conseguir marcadores para el pizarrón, construir el objetivo general de la educación intercultural o delinear los contenidos mínimos de cada asignatura que se impartía. Y reconozco que, después de cuatro años, esta realidad terminó desbordándome. Fue así que llegada la oportunidad de guardar distancia y participar de los estudios de posgrado del CIESAS me separé de la institución, con el objetivo de llevar estas preguntas al derrotero de la investigación; para lograr que éstas adquirieran otras dimensiones, otros sentidos y otros matices. El fin último era encontrar las respuestas más idóneas, viables y equilibradas.

Irremediamente en este itinerario de investigación, la constante ha sido la reiteración de estar frente a un proyecto novedoso. Cada vez que he leído y escuchado la palabra “interculturalidad” ha resultado imposible escapar a la idea de estar frente a la novedad que en los últimos quince años ha marcado el rumbo de los debates académicos en las ciencias sociales. Sin embargo, como señala Pablo Lazo, “es preciso tener en cuenta que la alta difusión de un tema no indica en todos los casos su fuerza de penetración social o, aún menos, su capacidad de transformación de ese contexto en el que aparece de forma reiterada, casi omnipresente. Contrario a ello, esta alta difusión puede indicar justo lo opuesto: su inanidad en cuanto agente de transformación de lo social, su carencia de reacción, su promiscuidad con el ambiente cultural a tal grado que se resume en su propia banalización”. (2010:9)

Comparto la idea de que los discursos y modelos multi e interculturales se han tornado vacuos a partir de una obsesiva serie de reiteraciones académicas; pero ello no implica que estas reiteraciones también han servido para generar nuevas delimitaciones y sentidos de las políticas públicas nacionales e internacionales en favor de un nuevo reconocimiento e integración de las minorías étnicas por vía de la educación superior.

## I.II. Aproximación teórica

Considerar que la interculturalidad es la tendencia de nuestro siglo resulta un espantoso lugar común y constituye una salida poco creativa para colaborar en la reflexión crítica de este fenómeno político y educativo. Al mismo tiempo, caer en la tentación de sumarse al señalamiento de estar frente a un nuevo paradigma, resulta también riesgoso si tenemos presente que el dilema de los otros, el nosotros y el reconocimiento no sólo cultural sino también educativo, político y jurídico tiene más de cien años de existencia en la ciencia política, el derecho, la filosofía y la antropología; aunque estas disciplinas no aludieran al término interculturalidad hasta finales del siglo xx. “Suele suceder que lo que se renuevan son las etiquetas y el vocabulario pero los fenómenos detrás de los nombres siguen estando borrosos y con frecuencia no son más claros que bajo su antigua nomenclatura” (Knight, 2002:54). Por tales razones ha sido un ejercicio complejo elegir la vía más óptima para abordar este problema. Las preguntas constantes han sido ¿cómo aproximarse al fenómeno de la interculturalización de la educación superior, que en los últimos diez años ha dejado como resultado cientos de libros, artículos, foros, coloquios, congresos, ¡y qué decir de programas educativos, culturales, artísticos y de salud! ¿Qué camino elegir para no mal repetir lo expresado de manera clara por los autores intelectuales más sobresalientes de este movimiento ideológico y teórico?

En medio de esta encrucijada, aposté por principio a la vía etnográfica con la intención de ceder este espacio a los estudiantes y egresados, protagonistas de la política educativa intercultural a nivel superior; a quienes seguí por poco más de un año en distintos escenarios: desde una cabina de radio, las propias universidades interculturales, las aulas de trabajo, sus comunidades de origen, sus centros laborales, y hasta encuentros nacionales e internacionales a los que fueron convocados. Siendo víctima de la seducción que genera el trabajo etnográfico, consideré pertinente deslindarme de cualquier marco teórico, y ponderar exclusivamente las narrativas e historias de vida de los estudiantes. Sin embargo la búsqueda del dato, y la acumulación de diarios y libretas de campo, exigieron construir un andamiaje teórico para clasificar e interpretar lo observado y vivido. Fue así que en los campos de la antropología de la educación y la antropología política y del Estado encontré los mejores bastiones para dotar de un sentido particular a la investigación.

El encuentro con los textos *Notes on the Difficulty of Studying the State* de Philip Abrams (1977), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y negociación del mando en el México Moderno*, texto coordinado por Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (2002), y *The*

*anthropology of the state: a reader*, editado por Aradhana Sharma y Akhil Gupta (2006) condujeron la mirada teórica que me permitió comprender con justa dimensión los fenómenos sociales, culturales y políticos que tienen lugar detrás del nexo promovido por el Estado entre educación superior e interculturalidad.

Las reflexiones vertidas en estos trabajos, me permitieron identificar y comprender que estos espacios educativos debían ser analizados desde las entrañas del Estado, como una propia reformulación de sí mismo y como resultado de un largo proceso de negociación y consenso entre múltiples actores sociales que inició a mediados del siglo XX; asumiendo que la historia, dinámica, contradicciones y características internas de estos planteles, en muchos sentidos representan la correlación de la lógica hegemónica del Estado posrevolucionario con la lógica que subyace de las culturas populares que participan de éste.

Bajo esta perspectiva, resultó apropiado iniciar el trabajo con una revisión de la historia moderna del Estado y su inminente vínculo con la educación indígena en América Latina y México, para reconocer una serie de características generales de las políticas educativas indígenas en nuestro país

Las Universidades Interculturales, recuperando la idea de Joseph y Nugent, son un acontecimiento relevante, pero *per se* la observación y descripción de éstas no permitirían comprender los procesos históricos que les generan, ni identificar las plurales formas que cobra la noción de interculturalidad, dependiendo del tiempo, del espacio y de los sujetos que participan en su proyección y consolidación; de ahí que la primera tarea se centró en esta revisión temporal (2002).

Por otro lado, no compartir la idea de estar frente a una nueva política educativa de Estado –denomínese indígena o intercultural- implicó mirar hacia atrás, para demostrar que los planteamientos sobre diversidad cultural y educación son añejos, al menos en la antropología aplicada en México. En este sentido, al ir haciendo la revisión histórica y partiendo del prejuicio planteado, me fue posible reconocer que los modelos educativos indígenas y ahora interculturales promovidos y negociados tanto por el Estado como por los propios grupos indígenas, no han logrado renovarse del todo ni escapar a las problemáticas y contradicciones que de tiempo atrás les han distinguido.

Baste tener presente que en la nueva retórica intercultural el indio muerto sigue siendo objeto de culto y punto de partida, sin obviar que la monumentalidad de los inmuebles que hoy acogen a los universitarios interculturales, descansan mayoritariamente

en la simbología de los mitos añejos fundacionales de los grupos mesoamericanos y junto o dentro de ellos, se reproduce el mismo modelo burocrático que llevó al declive a las políticas indigenistas y que se distinguió por la ausencia de los protagonistas principales: los indígenas.

En el ejercicio de revisar el pasado y con el objetivo —quizá secundario— de señalar que la crítica al modelo educativo intercultural implica también hacer una crítica a la antropología mexicana, rastree algunas experiencias, ideas y modelos de los principales pensadores indigenistas de nuestro país durante el siglo XX, con el fin de reconocer y revelar la estrecha relación de nuestra antropología con el poder político nacional. Resulta que es desde dentro y desde los márgenes de esta ciencia, que muchas de las políticas educativas a las que se aluden han nacido y que por tanto, quizá el auge intercultural tenga también que ver con una suerte de cercanía o distanciamiento de la antropología con el Estado mexicano.

La revisión de los documentos del Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, ubicados en el Archivo Histórico del Centro Coordinador Tzeltal Tsotsil en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, me permitió aclarar que la antropología es una ciencia que sigue caminando de la mano del Estado; y que lo que hoy se torna necesario para construir una crítica justa, es conocer cómo ha variado ese acompañamiento en el planteamiento y ejercicio de las políticas públicas interculturales, poniendo atención a lo sucedido en el tiempo con los intermediarios intelectuales, institucionales y comunitarios.

Finalmente, esta revisión siguió con detalle el surgimiento de los discursos y reivindicaciones políticas interculturales tanto de Sudamérica como de Europa y Norteamérica a finales de siglo, dado que a diferencia del indigenismo que se difundió desde nuestro país, hacia prácticamente todo el continente, las propuestas inter y multiculturales vinieron principalmente del sur y norte de América hacia México.

Es plausible considerar que el nacimiento de este movimiento intercultural educativo se halla fuera de los márgenes del territorio nacional. El modelo es de importación – por decirlo de alguna manera- y se vuelve vital objeto de reflexión una vez que es acogido y reformulado en nuestro variopinto contexto. Por tal razón fue también necesario, seguir con atención los pronunciamientos de distintas agencias oficiales internacionales sobre la interculturalidad, dado que éstas han cobrado un peso importante en este boom. Y desde luego, la parte más interesante para los fines de este trabajo, ha sido

seguir el trayecto del pronunciamiento a la concreción de instituciones específicas e inevitablemente marcadas por los gobiernos nacionales, estatales, municipales y comunitarios que las acogen.

### I.III. Contextos de problematización

El ejercicio etnográfico ha sido vital para este trabajo. Lo más valioso que he encontrado en este proceso de investigación ha sido la recuperación y recreación de lo que sucede en la cotidianidad de la vida de estudiantes, egresados y profesores, que cruzan fronteras, abandonan comunidades, forjan ideales, critican discursos, se desilusionan, creen o deciden quedarse al margen de todo debate. Aunque estoy cierta de que estos hombres y mujeres con los que me he encontrado, inexorablemente valen por sus historias, ese valor no exime la importancia de revelar los diversos contextos desde los cuales les he conocido y las categorías sobre las cuáles les he construido y problematizado como fenómeno de estudio.

Si bien el Estado-Nación constituye un primer marco de referencia; comprender el origen y las especificidades de las Universidades Interculturales en México implica identificar cómo se construye la viabilidad, ubicación y operación de estas instituciones bajo la perspectiva de los operadores del Estado, quienes al estar inmersos en determinadas agencias gubernamentales, reconocen y forjan la necesidad de renovar las formas de intervenir, y posteriormente, negociar en y con los sectores cultural, étnica y lingüísticamente diversos del país.

Este marco también implica poner el acento en el contexto gubernamental desde el cual se construyen las proyecciones de desarrollo para las poblaciones social y culturalmente diferenciadas.<sup>1</sup> Sin embargo, independientemente de que ese sea el contexto que se privilegie, no se pueden perder de vista las mediaciones, negociaciones y consecuencias que tienen lugar a partir de esta proyección e intervención política en diferentes regiones o comunidades. De ahí que esta problematización coincida con las concepciones del Estado como “un fenómeno cultural y cotidiano, y no como un “sujeto” aparte con nombre propio” (Saldivar, 2008:15). Partiendo de esta perspectiva, es que las versiones locales y/o regionales de lo intercultural buscan ser recuperadas, ya que si bien es cierto que una de las mayores críticas que hoy se hace al planteamiento educativo intercultural de Estado es que aparentemente silencia, neutraliza o uniforma a los

---

<sup>1</sup> No se puede perder de vista que la política educativa intercultural se encuentra inserta en un ámbito más amplio: las políticas étnicas; cuyas directrices implican no sólo a la educación sino también a la salud, la cultura, el territorio y el bienestar. Con el objetivo de caracterizar las cualidades de esta intervención a lo largo del tiempo, parto de dos diferentes planteamientos o modelos históricos para ubicar lo que antecede al boom intercultural de Estado, para así encontrar las diferencias y coincidencias que nos permitan dar cuenta de la transición, desplazamiento o cambio en los contenidos y formas de proceder. De manera personal, establezco una correlación entre el protoindigenismo del siglo XIX, el indigenismo en la primera mitad del siglo XX, el indianismo hacia la década de los sesentas del mismo siglo, la interculturalidad y multiculturalismo en el ocaso del siglo XX y finalmente una reindianización transnacional que ocurre hasta nuestros días. Al lado, coloco otra propuesta que distingue tres proyectos históricos y planteamientos políticos en cuanto a lo étnico: el patrimonial tutelar (educación), el proyecto liberal (indigenismo), y el neoliberal (multiculturalismo e interculturalidad) (De la Peña; 2000).

educandos indígenas para ratificar su poder o fuerza; lo que sucede en cada contexto interestatal, municipal y comunitario varía. Y por eso mismo, vale la pena dar cuenta de todas las resonancias que tienen lugar sobre un mismo hecho.

Traer a colación modelos que sugieren que un sujeto- objeto dominante decide y guía de manera fatalista a un sector dominado, está fuera de la lógica explicativa que persigue este trabajo. Los datos encontrados en campo, permiten reconocer la maleabilidad que poseen las políticas públicas emitidas desde el Estado; su tránsito hacia la realidad dista mucho de un cuadro bucólico en el que los sujetos de manera resignada aceptan a cabalidad lo que los agentes del Estado dictan. Como señalan Joseph y Nugent: “si las relaciones entre las culturas popular y dominante están cambiando constantemente y son parte de la lucha cotidiana por el poder, entonces el estudio de la cultura sólo puede ser conducido junto o en concierto con un estudio de la cultura dominante y un examen del propio poder, y especialmente de aquellas organizaciones de poder que proporcionan el contexto para la “lucha cotidiana”. Una organización de o una forma para regular el poder que es crucial en este sentido es el Estado” (2002:47).

De ahí que este trabajo busque ir más allá de una lectura bidimensional, para transitar al mundo multidimensional de lo social, lo político y lo cultural, como lo propone Roseberry (2002), cobrando vital importancia cada uno de estos niveles porque es desde ellos que se dota de diferentes y sugerentes significados a cada política pública. Invariablemente, cada materialización que expresa la intervención del Estado – en este caso la universidad intercultural– es usada pública, cultural y políticamente de formas diversas. Esto nos permite justificar que más allá de las discusiones filosóficas y teóricas sobre el Estado y el ejercicio de gobierno, lo valioso en este análisis sea la recuperación y recreación etnográfica de las experiencias cotidianas de la gente que es blanco de este programa educativo público estatal.

La educación, representa el segundo contexto de problematización, que en asociación con la comprensión del Estado como un sujeto cotidiano, permite mirar con atención lo que sucede dentro y sobre todo fuera de las aulas. Para los Estados modernos, la educación ha sido una esfera de planeación e intervención privilegiada partiendo del supuesto, de que una vez que la población que le compone adquiere en la escuela cierto tipo de conocimientos, valores y costumbres, es posible generar condiciones de igualdad, desarrollo y ciudadanía. Lo que en estricto posibilitaría la inclusión en ámbitos laborales

diversos y se traduciría en una alza o mejora de los indicadores macroeconómicos de cada estado.

No es asunto menor que exista una Secretaría de Estado dedicada a la educación en buena parte de los países del mundo. “Las estructuras educativas intentan ser formalmente los instrumentos transmisores de conductas sociales, valores y conocimientos – que pueden ser propicios o adversos al desarrollo– así como a todos los mecanismos sociales que en diversas maneras contribuyen a que los hombres tengan tal o cual imagen de la naturaleza, de sus semejantes y de su propio yo, y aprendan determinado tipo de conducta social” (De la Peña, 1981:12).

Sin duda, el reto más grande al aproximarse al análisis de la educación pública estatal, es la multiplicidad de escenarios y sujetos sobre los que puede hacerse etnografía y construir una interpretación antropológica. Dada la cantidad de actores sociales involucrados en dar forma, sentido y operación a las escuelas de cualquier nivel escolar, es posible seguir a los alumnos, a los profesores, centrar la atención en los quienes hacen los programas de estudio, en la gente que participa de las estructuras administrativas y que permiten la negociación presupuestal, el papel de los padres de familia o tutores, el material didáctico, o la importancia que juega la participación de las comunidades de origen de la población estudiantil dentro de la escuela.

En este caso, llaman particularmente mi atención dos tipos de sujetos. Por un lado, aquellos que ante la encomienda del Estado de educar a toda su población, consideran necesario proponer una educación diferenciada frente a las divergencias lingüísticas y culturales de los sectores poblacionales que le componen. Este particular tipo de funcionarios/intelectuales han sentado las bases para la creación de subsecretarías o departamentos especializados que se dediquen a proponer planes y programas educativos acordes a las especificidades de determinados grupos. Es a partir de estos sujetos que propongo construir una primera línea de seguimiento. Por otro lado, los estudiantes y egresados –en este caso de las Universidades Interculturales– representan al segundo grupo prioritario de observación, considerando que a partir del seguimiento de la comunidad estudiantil es posible contrastar el nivel formal y cotidiano del Estado.

La educación indígena y/o bilingüe constituye el campo de especialización que bien permite rastrear los orígenes de la propuesta educativa intercultural a nivel superior en nuestro país. Independientemente de que en los ámbitos internacionales y formales se establezca que la educación intercultural no se dirige exclusivamente a las poblaciones



indígenas, difícil es considerar otra matriz de origen si tenemos presente la anclada tradición mexicana de asociar lo culturalmente diverso con las poblaciones indígenas. Por tanto, el modelo político intercultural que importamos irremediamente encuentra su mejor derrotero en las escuelas y las aulas de las regiones indígenas, no por casualidad sino por causalidad, dado que el país cuenta con vasta experiencia y con suficiente infraestructura para sobreponer lo intercultural en los modelos de educación indígena y bilingüe.

#### **I.IV. Antecedentes**

Siguiendo con atención la revisión histórica, podemos establecer que el modelo educativo imperante durante finales del siglo XIX y principios del XX se distinguió por proponer contenidos homogéneos e impartirlos en la lengua dominante de los Estados nacionales nacientes; esto con el objetivo de acelerar el proceso de incorporación e integración nacional de las minorías lingüísticas y culturales. La escuela fue el instrumento más adecuado “para integrar a México; para asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en español” (Aguirre, 1973:17). Y como ya se ha señalado, la escuela fue también una de las apuestas predilectas del positivismo imperante para posibilitar el desarrollo.

Hacia la segunda década del siglo XX, se cayó en cuenta que la educación castellanizante resultaba limitada para la realidad tan plural que se expresaba en la coexistencia de comunidades campesinas, indígenas, mestizas, rurales y urbanas. Así devinieron una serie de replanteamientos a los proyectos educativos nacionales, que dieron como resultado nuevos modelos educativos bilingües y centros coordinadores indigenistas que ponderaron el papel de las comunidades satelitales y su vínculo con un centro rector, asumiendo que con este giro o nuevo modelo se impulsaría de mejor manera la inclusión y el desarrollo regional.

Nació entonces en la década de los veinte un magno proyecto político comandado principalmente por antropólogos y profesores rurales: el indigenismo a la mexicana. Esta política de Estado marcó al país durante casi todo el siglo XX y se constituyó como un campo de profesionalización académica. Su objetivo, construir un puente de cooperación entre el Estado y el conocimiento antropológico para sensibilizar a la población mayoritaria sobre las diferencias culturales y lingüísticas; y con ello, generar políticas públicas de desarrollo regional y local que partieran de la diferenciación y no de la homogeneización.

El indigenismo tuvo que centrar sus esfuerzos iniciales en el ámbito educativo apostando por la transformación de éste en bilingüe y contextualmente situado. Vinieron de la mano propuestas titánicas como la creación del Departamento temporal de Educación y Cultura Indígena formando parte la SEP (1921), la formalización de las Casas del Pueblo (1923-1924), la puesta en marcha de la Casa del Estudiante Indígena (1926), la generación de los Centros de Educación Indígena (1932), la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936), el establecimiento de la Dirección General de

Educación Indígena en la SEP (1946), la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948), la puesta en operación de los Centros Coordinadores Indigenistas (1951) y la generación de los albergues escolares del INI en coordinación con la SEP (1978).<sup>2</sup> Y aunque a finales de siglo muchos de estos modelos institucionales caducaron, ya fuera por diferencias políticas y económicas entre los administradores y directores encargados de manejar estos espacios, o seguramente porque la población a las que estaban dirigidas cambió y requirió de otro tipo de proyectos; el problema indígena contó siempre con la atención del Estado.

Las consecuencias positivas y negativas de esta política y sus respectivos espacios de operación han sido ampliamente estudiadas.<sup>3</sup> No es mi intención detenerme de más en esta línea de análisis. Baste señalar que la crítica mayor descansó en reconocer que bajo la perspectiva del indigenismo, las poblaciones indígenas fueron vistas como objetos de intervención y transformación, no como sujetos de derechos culturalmente diferenciados. Lo que dio lugar al surgimiento de un movimiento indianista – que no intercultural– donde los antropólogos, en apariencia, pasaron a un segundo plano, y los intelectuales indígenas tomaron el estrado para dar lugar a la construcción de sus propias propuestas educativas. Las cuales se contrapusieron, la mayoría de las veces, con las establecidas por el indigenismo de Estado (cfr. Medina et al, 1983; Bonfil, 1987).

El indigenismo decayó o murió por una serie de procesos políticos, económicos e ideológicos, tanto a nivel nacional como internacional, dentro de los cuales indudablemente destaca el surgimiento y la participación de los cuadros profesionales indígenas en el debate público de su devenir a partir de la década de los 70.<sup>4</sup> Estos fungieron como nuevos líderes e ideólogos, y dieron la pauta para concretar movimientos indianistas, los cuales tomaron como bandera la reivindicación de los conocimientos y los territorios ancestrales u originarios. Sin embargo, es justo considerar que lo que se ha denominado como la muerte del indigenismo tuvo también lugar porque la política cumplió con sus cometidos iniciales, considerando necesario reemplazarla por otra nueva que estuviese acorde con los tiempos

---

<sup>2</sup> Elisa Ramírez Castañeda, *La educación indígena en México*, UNAM, México, 2006, p 247. Favre, Henri, *El indigenismo*, Fondo de Cultura Económica, Colección popular No. 547, México, 1998, p 153.

<sup>3</sup> Basta revisar a Bonfil Batalla Guillermo et al, *De eso que llaman antropología mexicana*, Editorial Nuestro Tiempo, 1970; Nahmad, Salomón et al, *7 Ensayos sobre indigenismo*, INI, 1977, México; Medina, Andrés et al, *La quiebra Política de la Antropología Social en México*, UNAM, 1983, México; Sariago, Juan Luis et al, *El indigenismo en Chihuahua*, INAH – ENAH Chihuahua, 1993, México; y Gutierrez, Chong Natividad et al, *Indigenismos. Reflexiones Críticas*, INI, 2000, México entre otros.

<sup>4</sup> Curiosamente estos nuevos profesionales indígenas son producto de las políticas indigenistas de Estado. Poniendo atención a la trayectoria académica de estos, su paso por las primarias y secundarias bilingües es casi obligado, como también lo es su inserción posterior en las Escuelas Normales donde la mayoría de ellos optan por profesionalizarse en la educación primaria bilingüe o indígena.

recientes, y además, porque una serie de organismos internacionales nacidos después de la Segunda Guerra Mundial empezaron también a proyectar y promover otras formas de reconocer la diversidad cultural. Se puede partir entonces del señalamiento que considera que las políticas públicas caducan cuando cumplen sus objetivos o cuando en su evaluación –interna y externa– se reconoce que las vías propuestas para solucionar un problema determinado no fueron las óptimas.

En este sentido, el advenimiento de la política educativa intercultural a nivel superior nace como consecuencia de las razones aludidas. En primer lugar, el indigenismo no se propuso centrar su atención en los niveles de educación superior indígena, la prioridad siempre fue la educación básica y, por tanto, debemos reconocer que sí hubo un vacío o descuido sobre este sector. Al mismo tiempo, el fortalecimiento de la educación básica bilingüe generó las condiciones óptimas para que los estudiantes se pudiesen insertar en niveles educativos medios y superiores, distinguiéndose la predilección o quizá resignación de éstos por convertirse en profesores de educación primaria. Fue entonces que desde las aulas de las escuelas primarias rurales los profesores de educación primaria bilingüe empezaron a construir una trinchera de debate, aparentemente inofensiva y discreta, pero que con el paso de los años dio lugar a solicitudes explícitas de generar otras maneras de educar; reconociendo que los niños tenían limitantes para adquirir cierto tipo de conocimientos, pero por otro lado llegaban al aula con otros saberes adquiridos básicamente en el seno de su familia y de su comunidad de origen, y que por tanto, esos conocimientos merecían el reconocimiento y la valoración justa por parte de las instituciones oficiales.

Por tales razones, como señala Henri Favre, lo que reúne a las organizaciones indianistas es su común hostilidad al Estado-Nación al que juzgan culpable de etnocidio con respecto a los indios. Mientras que “blancos y mestizos son acusados de utilizar el aparato estatal para destruir las nacionalidades representadas por los pueblos indios y para rebajar a estos últimos al rango de población indiferenciada, con la intención de hacerlos desaparecer. Existe una total incompatibilidad entre la nación concebida por el indigenismo y estas nacionalidades indias cuya perennidad exaltan los indianistas” (1998:34).

Estamos pues frente a un conflicto in-agotado: el Estado como proyecto moderno, hegemónico e individualizante entra en confrontación y negociación con las comunidades que lo conforman y que se distinguen, esencialmente, por ser proyectos tradicionales, diversos y comunales. Bajo esta lógica es plausible señalar que hacia finales del siglo xx los

contextos tanto internacionales como nacionales, regionales y locales quedaron dispuestos para reformular y/o recibir un nuevo modelo educativo: el intercultural.

El multiculturalismo y la interculturalidad son dos conceptos de cuño reciente que suponemos buscan significar una serie de nuevos fenómenos sociales y culturales que deben ser nombrados de otra manera. Se encuentran asociados con el reconocimiento de la diversidad cultural en nuevos contextos políticos, económicos, laborales y educativos y en sentido estricto, buscan ir más allá de la enunciación que reconoce que el mundo es social y culturalmente diverso.

Ambos conceptos surgen de la necesidad imperante de nombrar un proceso político de conciliación, reconocimiento e inclusión de diversos grupos humanos, tomando como base las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas y sociales. *Grosso modo* se coincide en el señalamiento de ubicar el origen de este movimiento ideológico, político y teórico hacia finales del siglo xx, cuando las migraciones internacionales retaron a los estados nacionales, expresando dentro de sus márgenes, las varias formas de vivir y convivir; y que no forzosamente correspondieron con los planteamientos dominantes.

Es de llamar la atención que el fenómeno al que aluden ambos conceptos no es del todo reciente. Lo que ha sido identificado como una confrontación entre las minorías étnicas y la mayoría nacional ha existido siempre, al menos a partir del siglo xvi. Razón por la cual es preciso poner atención al momento justo en que esas minorías empiezan a contar – es decir a nivel censal– y por ende a la transición de éstos en objetos de atención inmediata para determinadas políticas públicas. También es cierto que a nivel teórico es valioso identificar el modelo de base que esconden tras de sí el multiculturalismo y la interculturalidad. Pero al mismo tiempo es necesario conocer y reflexionar sobre las especificidades de tales propuestas en los marcos nacionales, estatales y locales; y las repercusiones concretas en ámbitos bien delimitados.

Bajo esta lógica, la tesis busca presentar una genealogía de lo multicultural e intercultural, para así dar el siguiente paso que es comprender el cómo y el porqué de las Universidades Interculturales en México. Es evidente que este *boom* de instituciones que hoy se presentan como interculturales es resultado de un movimiento internacional. Y, reitero, la reflexión se vuelve interesante cuando es posible observar con detalle lo que sucede en la transición del discurso a instituciones concretas, que hoy en día están en operación en buena parte de nuestro país.

## **I.V. Hipótesis y preguntas de investigación**

Para delimitar el último apartado de esta problematización en torno a las Universidades Interculturales en México, considero necesario establecer las dos premisas fundamentales que me han guiado en la construcción total de la investigación. La primera es establecer que la política educativa intercultural representa una fase superior del indigenismo de Estado, que de manera efectiva ideológicamente se encuentra marcada por el discurso latinoamericano y sajón del multiculturalismo y la interculturalidad, pero que operativamente no rompe con el arraigado indigenismo integracionista, sin con ello pretender establecer que esta correlación sea necesariamente negativa. La segunda, nace de una de las afirmaciones más repetidas por parte de los ideólogos interculturales, al referirse al indianismo, como uno de sus antecedentes clave: “uno de los efectos más sobresalientes de las movilizaciones indianistas fue la recuperación y revitalización de las lenguas indígenas dentro de las aulas” (CGEIB, 2006:35-39).

Vale la pena provocar señalando –por principio– y con base en la revisión histórica, que el indigenismo desde sus orígenes apostó por la educación bilingüe.<sup>5</sup> Identifico entonces, una lectura sesgada sobre las bases en las que dice sostenerse la interculturalidad. Sin embargo, cediendo espacio a esta afirmación –la de que fueron los indianistas los que trajeron el bilingüismo a las aulas– es difícil sostener que esa coyuntura pueda traducirse en la debacle o muerte del indigenismo de Estado y que por tanto la interculturalidad constituye una suerte de borrón y cuenta nueva.

Es preciso matizar este tipo de afirmaciones a través de la etnografía y la revisión histórica y teórica, pero más allá de matizarlas, apuesto por deconstruirlas, para comprender que la interculturalidad sigue siendo una política pensada desde los círculos intelectuales “mestizos” e “indios” con miras a resolver un problema de Estado inacabado: el indígena.

Cierto es que bajo la nueva perspectiva de lo intercultural no se trata de sobreponer sino de rebasar viejos modelos, pero a lo largo de la investigación se dará cuenta de que este ideal se cumple sólo parcialmente. Presentando la hipótesis conductora del trabajo, afirmo que la propuesta educativa intercultural en México no encuentra razón de ser si rompe con su pasado indigenista e integracionista. Es más, sugiero que la educación

---

<sup>5</sup> Baste revisar los escritos de Manuel Gamio, Gonzalo Aguirre Beltrán, Moisés Sáenz y Juan Comas entre otros para tener presente que previo a los movimientos indianistas ya existían modelos de educación bilingüe.

intercultural en México, representa el último eslabón de un arraigado indigenismo –tanto en los funcionarios como en los estudiantes– que efectivamente varía por poner la mira en la educación superior y replantear la oferta de especialización académica. Pero los móviles de establecimiento y operación siguen siendo los mismos: un pesado aparato burocrático administrativo en el que los sujetos indígenas quedan relegados o ausentes y una planta docente en la que de igual manera se desdibuja la participación de los profesionales indígenas al ser asignados casi de manera exclusiva a impartir las clases de lengua originaria.

De esta manera, las preguntas que busco responder son: ¿por qué a finales del siglo xx se vuelve imperativo para el Estado Mexicano transitar de un modelo educativo bilingüe hacia un modelo educativo intercultural a nivel superior?, ¿por qué en esta transición el indigenismo –como discurso y práctica– queda desdibujado?, ¿qué intención esconde esta omisión?, ¿por qué los autores intelectuales de este modelo han concebido a las Universidades Interculturales como su epítome?, y finalmente ¿en qué radica la diferencia entre las prácticas indigenistas e interculturales en los ámbitos educativos?

Evidentemente las respuestas no pueden limitarse a poner atención exclusiva al surgimiento de los movimientos indianistas; sino que implica ubicar y comprender los cambios legales que tienen lugar en la relación entre el Estado y las organizaciones indígenas y sus consecuencias en los marcos ideológicos, teóricos, pedagógicos y desde luego comunitarios; sin dejar de lado la revisión histórica y el contraste etnográfico, ni obviar que los cambios sociales y políticos a nivel internacional, nacional y local han jugado un papel central en el desplazamiento del indigenismo por la interculturalidad a través de una serie de convenios supranacionales que promueven cambios constitucionales y cambios en las formas de hacer política para los otros. Además, es necesario no perder de vista que todo discurso de orden político busca legitimar nuevas instituciones de Estado; razón por la cual se vuelve trascendente reconocer las especificidades del discurso intercultural en nuestro contexto, para afirmar o negar, las diferencias que guarda con el indigenismo.

En suma, el supuesto global que sostiene la discusión que propongo, reside en negar la oposición entre indigenismo e interculturalidad. Apuesto a demostrar que lo que hoy existe es un desplazamiento discreto de personas, profesionales y modelos viejos que se retocan con nuevos conceptos.

## I.VI. Metodología. Estudios de caso y contraste

Hasta hoy existen en México nueve universidades interculturales públicas que se inscriben formalmente dentro de la Secretaría de Educación Pública y dependen de los lineamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (Cuadro I).

AÑO	UNIVERSIDAD	UBICACIÓN
2002	Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) <sup>6</sup>	Mochichahui, Sinaloa
2004	Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	San Felipe del Progreso, México
2005	Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	San Cristóbal de las Casas, Yajalón, Oxchuc y Las Margaritas, Chiapas.
2005	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIT)	Tacotalpa, Tabasco
2005	Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	Ixhuatlán de Madero, el Espinal, Tequila y Huazuntlán, Veracruz,
2006	Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIP)	Lipuntahuaca, Puebla
2007	Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIMM)	San Francisco Pichátaro, Michoacán
2007	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIG)	La Ciénega, Guerrero
2007	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	José María Morelos, Quintana Roo
<b>Cuadro I. Universidades Interculturales Públicas adscritas a la Secretaría de Educación Pública (SEP)</b>		

La oferta educativa de las Universidades Interculturales descansa básicamente en tres licenciaturas: Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, y Lengua y Cultura; aunque en algunas sedes se ofertan también las licenciaturas en Turismo Alternativo, Desarrollo Rural, Gestión Municipal, y Salud Intercultural.

La propuesta principal de estas carreras es construir un vínculo estrecho entre los conocimientos que ofertan y la realidad inmediata de los alumnos; para que de esta manera tenga lugar un desarrollo local y regional equilibrado que responda a las necesidades

---

<sup>6</sup> Hasta el 2005 se sumó a la REDUI



inmediatas que los estudiantes, a lo largo de su formación, van identificando por medio de una serie de prácticas comunitarias. No hay casualidad alguna en el hecho de que todos los planteles se localicen en áreas de fuerte presencia indígena. De ahí que resulte vital analizar las rutas geográficas donde están ubicadas estas instituciones para comprender su impacto en la región.

El principio pedagógico rector de las Universidades Interculturales es el intercambio horizontal de saberes, que apuesta por la transformación del sistema de enseñanza-aprendizaje dicotómico y pasivo, por uno que parta de una tríada colaborativa: estudiantes, profesores y comunidades. En términos formales se sugiere que de una semana activa de labores, tres días se dediquen a la formación en el aula y los dos restantes se vinculen directamente con prácticas en distintas comunidades de origen de los estudiantes.

Frente al actual número de universidades y ejes temáticos por abordar en cada una de ellas, el trabajo delimitó como áreas de observación e investigación cuatro espacios educativos interculturales ubicados en los Estados de: México, Chiapas, Michoacán, y Guerrero. El orden de selección respondió a que la UIEM fue la unidad pionera de experimentación del modelo propuesto por la CGEIB; la UNICH constituyó el segundo plantel a nivel nacional, que frente a la oferta académica de las tres licenciaturas de base, anexó la de turismo alternativo; y finalmente, la UIIM y la UIG que en el año 2007 tuvieron origen simultáneamente y estuvieron marcadas desde el principio por distintos conflictos de orden interno. Como caso emergente uno de los planteles de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) –el de Cuajinicuilapa– tuvo que ser considerado dentro de este mosaico de análisis; ya que al ser una universidad que frente a las discrepancias con la CGEIB, la Secretaría de Educación Pública del Estado de Guerrero y la Universidad Intercultural de Guerrero, se separó e inició labores fuera de los marcos legales de la SEP, valía la pena seguir de cerca su proceso, cómo entró en operación y cuáles fueron las diferencias en lo referido a la oferta académica y los modelos de enseñanza-aprendizaje.

El motivo de esta elección fue tomar en cuenta, en primer lugar, que existe un vínculo trascendente con los modelos indigenistas de los años cincuenta, y por tanto una población indígena significativa. Al mismo tiempo se consideró apropiado trabajar en los espacios académicos que para el año 2009 tuvieran al menos una generación de egresados y/o una por culminar su último ciclo escolar. De entre los múltiples actores que participan de estas instituciones, se ha seguido a detalle a veintiséis egresados y estudiantes del último

año de las licenciaturas en comunicación intercultural, lengua y cultura y desarrollo sustentable;<sup>7</sup> sin que ello signifique que se descartaron las opiniones de los jóvenes de las licenciaturas restantes y de otras personas con algún vínculo significativo dentro o al margen de las universidades.

Las voces de los miembros de las familias de los estudiantes fueron vitales para construir la radiografía de las consecuencias de los planteles interculturales en la vida cotidiana de estos jóvenes. Así que de un trabajo de campo que inicialmente se delimitó al interior de las universidades y sus aulas, fue preciso ampliar los recorridos hacia las comunidades de origen de los estudiantes y egresados.

En los recorridos etnográficos hubo también muchos casos situacionales que me permitieron entrar en contacto con compañeros de otras carreras, por ejemplo, al participar de algunas de las clases de lengua originaria. También conocí a familiares y amigos de los profesionales interculturales en las ceremonias de entrega de las cartas de pasantes. Y no menor experiencia fue haber estado presente en las inauguraciones formales de algunos de los planteles de las Universidades Interculturales

Por otra parte resultó imposible obviar el papel de otros protagonistas, así que con miras a obtener una versión amplia e incluyente de todos los actores que han participado y/o participan en las Universidades Interculturales, realicé un muestreo dividido en cuatro niveles. El primero buscó obtener la versión de quienes participaron en la primera fase de la creación del proyecto, así que Xóchitl Gálvez, Sylvia Schmelckes, Fernando Salmerón y Lourdes Casillas fueron entrevistados en diferentes momentos para conocer lo que he denominado la versión oficial del surgimiento de las Universidades Interculturales. Para el segundo nivel, opté por conocer los puntos de vista de tres de los críticos y analistas del fenómeno educativo intercultural a nivel superior en México y América Latina: Rodolfo Stavenhagen, Maria Bertely y Günther Dietz, quienes en algún sentido han participado – por la vía de sus propias investigaciones– haciendo una serie de revisiones, críticas y propuestas a este nuevo modelo educativo de Estado. En un tercer plano, fue preciso dialogar con los rectores de los planteles en los que estuve presente. Y aunque estos encuentros se tornaron complicados por las propias actividades que exige un rectorado, pude entrevistarme informalmente y en diferentes momentos con el Dr. Felipe González

---

<sup>7</sup> De la UIEM se obtuvieron ocho testimonios, de la UNICH seis, de la UIIM cuatro, de la UIG cuatro y de la UNISUR cuatro

Ortiz (UIEM), el Dr. Andrés Fabregas Puig (UNICH), el Dr. Hugo Rodríguez Uribe (UIIM), el Dr. Rafael Aréstegui Ruiz (UIG) y el Dr. José Joaquín Flores (UNISUR).

Las voces de los jefes de carrera y profesores no podían quedar de lado, así que de los cuatro planteles de estudio fue posible compilar opiniones y experiencias de dieciséis profesionales que – hasta el momento– siguen involucrados en el quehacer de la docencia y la atención a los alumnos dentro de las Universidades Interculturales.

Este ejercicio de entrevistas me permitió comprender las especificidades de la operación y manejo de los planteles por parte de cada estado, reconociendo los criterios bajo los cuales se han distribuido los cargos académicos y administrativos, y resaltando los usos políticos que a cada plantel se le ha dado en distintos ámbitos.

Por último, en función de la correlación histórica y el trabajo etnográfico, debo señalar que en todo momento he considerado clave comparar los modelos y las prácticas del indigenismo y la interculturalidad en la educación no como utopías sino como realidades. Al rastrear materiales que me posibilitaran dar paso a este análisis, caí en cuenta que hay una serie de constantes. En lo que al indigenismo se refiere, se suele enfatizar sobre los errores y prácticas fallidas, asumiendo idealmente que la integración y homogeneización tuvieron lugar sin ninguna oposición. Y que, cuando de interculturalidad se trata, pareciera que entramos en un pequeño paraíso de aciertos, dejándose de lado que al ser espacios de reciente creación, mucho falta por rastrear etnográficamente respecto a las formas de operación de las escuelas, el currículum, las relaciones entre maestros, alumnos, y padres de familia, sus comportamientos y actitudes.

Creo que ambas corrientes merecen una lectura más justa y equilibrada; el contraste de realidades es entonces lo que quizá nos resulte útil porque como dice O’Gorman “de nada sirve regañar a los muertos”.<sup>8</sup> Y agregaría que de nada sirve enarbolar buenas intenciones. Precisamos, pues, de reivindicar el papel de la etnografía y la antropología como ejercicios académicos que acompañen al Estado en el planteamiento, ejercicio y evaluación de las políticas públicas. Y de demostrar –a partir de indicadores etnográficos– la conexión política, social y cultural implícita en la propuesta educativa intercultural.

---

<sup>8</sup> Conferencia Juan Pedro Viqueira. Octubre 2010.

Como bien señala De la Peña, “la <<imaginación sociológica>> permite buscar las relaciones objetivas que conectan un fenómeno con el sistema social total, con acontecimientos simultáneos y pretéritos, con la organización de las fuerzas de producción, con las presiones políticas, con las costumbres y valores imperantes. Ningún acontecimiento humano acaece circunscrito a sí mismo: si el hombre es historia, es historia social” (1981:17).

La tesis ha quedado compuesta por seis capítulos. En este que es el primero, presento y desarrollo el problema de investigación. En el segundo busco comprender el por qué y el cómo del *boom* multicultural e intercultural en los Estados contemporáneos, que sin duda se traduce en una *cuasi* obsesión por poner en operación escuelas y programas educativos interculturales. El tercer capítulo explicita las características generales de la versión mexicana de lo intercultural, es decir, el qué y el cómo de la Universidad Intercultural. En el cuarto capítulo contextualizo la situación sociodemográfica de los estados que acogen a las cuatro unidades de estudio, y también presento una breve revisión de proyectos antropológicos y etnográficos clave durante el siglo xx, que de alguna manera nos permite comprender que no llegamos a terrenos vírgenes carentes de la atención antropológica o de las políticas indigenistas. En el quinto apartado se presentan, por una parte, los testimonios de los protagonistas: estudiantes, profesores y funcionarios; y por otra parte, participo de estas historias y observaciones etnográficas, a través de recuperar algunas ideas e interpretaciones propias que a lo largo de este camino fui acumulando. El sexto y último capítulo presenta la crítica en conjunto sobre el fenómeno de la Universidad Intercultural, dentro del cual aspiro a explicar el por qué este modelo constituye probablemente el último eslabón del indigenismo de Estado puesto en marcha desde la década de los treinta del siglo xx, poniendo particular atención a la figura de Gonzalo Aguirre Beltrán, quién de estar vivo mucho podría debatir y nutrir a estos nuevos planteamientos.

## II. LOS ESTADOS MODERNOS EN JAQUE: COEXISTENCIA, CONFRONTACIÓN Y NEGOCIACIÓN CON NUEVAS DIVERSIDADES

### II.1. Introducción

Afirmar que la humanidad es diversa no constituye ninguna sentencia novedosa. Toda explicación sobre la naturaleza, el cosmos y lo humano parte de una tesis esencial: la correlación y coexistencia entre unidad y variantes. Ya los filósofos han dicho en diferentes momentos de la historia que “el encuentro con el otro, con personas diferentes, constituye la experiencia básica y universal de nuestra especie” (Sevilla, 2012:109). Así que lo que trasciende el lugar común sobre el reconocimiento de lo diverso son las preguntas y respuestas que sobre este hecho podemos elaborar. ¿Quiénes somos nosotros?, ¿quiénes son los otros?, ¿cómo se ha posibilitado la convivencia entre diversidades a lo largo del tiempo?, ¿qué estructuras han sido y son necesarias para delimitar lo propio y lo ajeno?, ¿qué tensiones tienen lugar en el encuentro permanente del nosotros con los otros?, ¿cómo este encuentro o confrontación da pie a reformular los propios Estados nacionales?

Las tradiciones de pensamiento sociológico, jurídico, antropológico, político y filosófico han hecho de estas preguntas su motivo principal. Sus respuestas difieren en tanto que ponen el acento en distintas dimensiones explicativas que van de lo moral a lo ético o del ser al deber ser. No es mi intención detenerme de más en estas líneas, sin embargo considero que no se puede perder de vista que el problema de la diversidad humana ha sido constante y aglutina hasta nuestros días a buena parte de las ciencias sociales y humanísticas modernas, encontrando quizá los mejores asideros de discusión en los ámbitos políticos, jurídicos, antropológicos y filosóficos.

Antecedentes clave sobre el problema de la diversidad hay muchos. Por ahora baste traer a colación la *Carta sobre la Tolerancia* (1685) de Locke, el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* (1755) y *El contrato social* (1762) de J.J. Rousseau, y el *Tratado sobre la tolerancia* (1763) de Voltaire. En estos escritos, que se enmarcan dentro de la filosofía

política, los pensadores predicen y desarrollan algunos de los temas que serán más relevantes para los Estados nacionales en construcción: la trascendencia que cobrarían las expresiones religiosas y morales del individuo en el ámbito público, la complejidad del fenómeno de la identidad –incluyente y excluyente por excelencia– en el marco de los Estados nacientes y las implicaciones que tendrían tiempo adelante las relaciones entre individuo y sociedad, individuo y educación, y ciudadano y Estado.

Esta investigación busca hacer una interpretación antropológica del fenómeno educativo intercultural en los Estados Modernos; pero su punto de partida tiene que ser lo expresado dentro de la teoría y la filosofía política. Dadas las características del problema que se analiza, la atención debe recaer –por principio– en la comprensión de cómo se construye y se representa desde el plano hegemónico esa compleja figura que es el Estado y cómo en los márgenes de éste, se da forma, sentido y tratamiento a los otros.

Mi formación como antropóloga social me ha hecho apostar por trascender el nivel de abstracción y llevarlo al plano de la comprensión a través de las representaciones y acciones locales, colocando en justo lugar a los contextos y a las variadas voces que dimensionan y viven de particular manera el mismo problema que ocupara a Locke, Rousseau o Voltaire desde los siglos xvii y xviii. En la Antropología encuentro cualidades teóricas y metodológicas vigentes para lograr el cometido de construir una interpretación “a ras de tierra”, es decir, desde el ámbito de la vida cotidiana de la gente que se observa. Identifico en esta ciencia una capacidad convergente para reconocer y explicar la diversidad física, social y cultural a través de ejes lingüísticos, fenotípicos, arqueológicos, etnológicos, históricos y culturales, dando cabida –ante todo– a las voces de los sujetos observados para construir las respuestas.<sup>9</sup> Es así que con las discusiones desarrolladas en los campos temáticos de la antropología social, política y del Estado, propongo aproximarnos en este capítulo a la comprensión de los orígenes, las consecuencias y las especificidades de los movimientos políticos multi e interculturales en los Estados modernos.

---

<sup>9</sup> Hay quienes sugieren que los antropólogos son los primeros científicos que desarrollan una actitud positiva de aproximación al extraño ( Cfr. Sevilla; 2012)

## II.II. El laberinto del Estado

Sin lugar a duda, el Estado representa una de las estructuras sociopolíticas modernas más complejas de coexistencia de diversidades culturales, lingüísticas, religiosas, políticas y económicas en la que los mecanismos de orden, regulación, negociación y reconocimiento han jugado un papel central para dotarle –y dotarnos– de sentido en los ámbitos públicos y privados.

La característica clave de esta moderna estructura, siguiendo a Habermas (1998), es que es permanentemente relacional y en todo momento implica alteridad y diferencia bajo una directriz hegemónica. El concepto de Estado -en versión de Baumann- se refiere a “una forma de gobierno que está centralizado, que posee o reivindica una soberanía territorial, que posee o reivindica un monopolio de la fuerza coercitiva dentro de ese territorio y que se apoya en un sistema de militancia basado en la ciudadanía individual. Este sistema es nuevo en la historia del hombre; hace sólo unos cien años unos Estados reclamaban a otros para sí cada rincón del planeta. Los Estados son organismos a los que pagamos impuestos, a los que juramos lealtad, de los que aceptamos las leyes y de los que obtenemos pasaportes o visados para entrar en ellos, todo ello porque hacen gala de un monopolio territorial de la fuerza coercitiva” (2001:44)

Estos conceptos nos permiten conocer formalmente a esta estructura e identificar sus cualidades definitorias. Sin embargo, el Estado también ha sido concebido como ese *Leviatán* de mil cabezas que posee un poder extremo, el cual se va diluyendo, confrontando y distribuyendo entre variopintos sujetos y se experimenta diferenciadamente en función de representaciones y ejercicios públicos llevados a cabo en distintos contextos que abarcan las esferas gubernamentales, los organismos privados y también la vida cotidiana de quienes participan de este.

En esta amalgama política, económica y cultural que es el Estado, los grupos étnicos históricamente han representado el talón de Aquiles; contrario a los sofisticados mecanismos que posee la estructura sociopolítica, que por el momento nos ocupa, las comunidades étnicas o culturales se sostienen en “una serie de raíces: de dónde provengo, qué es lo que me hace ser lo que soy, en una palabra identidad natural” (Baumann; 2001:33). Referirse a una identidad natural resulta cuestionable, y el propio autor desentraña y critica esto en otra parte de su texto. Sin embargo, lo que es factible rescatar de esta idea, es que invariablemente los grupos étnicos apelan como principio rector de su

ser y hacer al cúmulo de saberes que han generado a lo largo del tiempo y que se formalizan y comparten por medio del sistema de parentesco, el lenguaje, la cultura y los comportamientos adquiridos dentro del contexto territorial, comunitario y familiar. Podemos reconocer, entonces, que los móviles de reconocimiento y pertenencia de estas otredades distan notablemente, al menos en el plano de la organización social, de lo que el Estado propone. Por tal razón, resulta viable acotar esta propuesta de análisis sobre el Estado a dos perspectivas: la política y la cultural; ya que es a partir de que se da el encuentro entre el Estado Nación y los grupos étnicos que le conforman, que tienen lugar una serie de negociaciones y tensiones políticas, producto de apelar al reconocimiento de las especificidades culturales, y que invariablemente implican replanteamientos jurídicos y reformas constitucionales que hagan efectivo ese reconocimiento en el marco del Estado.

Como consecuencia de la Revolución Francesa, desde finales del siglo XIX los Estados se distinguieron por imponer un modelo universalista de organización, que se caracterizó por promover la noción de igualdad con base en un proceso de homogeneización social, cultural y económico que las mayoría de las veces se tornó autoritario (Cftr. Benhabib, 2006; Parekh, 2000; Dube, 2007). En este proceso, resulta vital tener en cuenta que el Estado –como organismo político, jurídico, económico y administrativo– nace mucho antes que la Nación. Por tanto, es dentro de ese tránsito de complementariedad que tienen origen los conflictos y las negociaciones con diversos grupos culturales y sociales que coexisten dentro del Estado. La idea de nacionalidad es un proceso complejo, que implica imponer ideas ficticias de igualdad a partir de representar y promover una cultura nacional, una lengua nacional y una educación estandarizada, que consolide en los sujetos un sentimiento de pertenencia y fidelidad; ahora sí, para con su Estado Nación. Y en esta dialéctica es ingenuo suponer que hay consenso y aceptación a cabalidad de discursos y representaciones.

Habermas identifica históricamente dos modelos de Estado Nación que han marcado prácticamente a todo el mundo: los nacidos de la Revolución Francesa y de la Revolución Americana (1998). A la sombra de cualquiera de estos dos modelos, es plausible afirmar que los grupos minoritarios o también denominados minorías nacionales o étnicas, quedaron desdibujados y aparentemente debilitados para exigir el reconocimiento de sus diferencias y la aceptación pública. Sin embargo el fenómeno migratorio, los procesos de liberación colonial y el surgimiento de nuevos Estados a mediados del siglo XX



dieron origen a movimientos políticos e intelectuales,<sup>10</sup> liderados por grupos tan distintos como pueblos indígenas, minorías nacionales, inmigrantes, feministas y homosexuales que “aunque sean demasiado diferentes entre sí como para poder compartir una agenda filosófica o política común, todos ellos se sienten unidos en la medida en que se resisten a aceptar la homogeneización y asimilación en sociedades más amplias basadas en la creencia de que sólo existe una única forma correcta o normal de entender y estructurar los ámbitos relevantes de la vida” (Parekh, 2000:13).

Bajo este panorama, hay que tener presente que la aparición y presión política que empezaron a ejercer grupos humanos tan diversos, llevaron a los Estados a confrontarse inicialmente con dos tipos de diversidad cultural. Siguiendo a Kymlicka, el primer tipo proviene de la coexistencia de un Estado con múltiples naciones, las cuales cuentan con una serie de instituciones propias, ocupan un territorio determinado y comparten una cultura y lengua propias. El segundo tipo, es resultado de los procesos migratorios; estos grupos comúnmente conforman asociaciones que el autor denomina “grupos étnicos”,<sup>11</sup> los cuales bajo la figura grupal desean integrarse a las sociedades más amplias y ser aceptados como miembros plenos de las mismas; pero también buscan que se reconozca su identidad étnica. No buscan pues la autonomía y el gobierno propio, sino que las leyes y las instituciones puedan acomodarse a las diferencias culturales de sus miembros (2001:213).

Con base en esta tipología, es posible identificar dos tipos de movimientos sociales reivindicatorios iniciales dentro de los Estados nacionales: los que descansan en premisas étnico-culturales y los que descansan en premisas sociales. Lo que les hace converger, son las demandas políticas en torno al respeto, la autodeterminación y la afirmación pública de sus diferencias; por lo que es posible considerar que estas primeras manifestaciones representaron una suerte de multiculturalismo pionero que se convirtió en punta de lanza de las políticas del reconocimiento. Y que, además, supuso un paso delante de la enunciación de la diferencia y la identidad *per se*. En palabras de Parekh, este “multiculturalismo intenta fijar los términos adecuados en las relaciones entre comunidades culturales diferentes” (2000:16).

---

<sup>10</sup> Estos Estados son producto de la Segunda guerra mundial y para Habermas representan una tercera generación que en algún sentido se separa históricamente de aquellos estados nacidos en los contextos de las revoluciones citadas. Su cualidad distintiva es que casi todos estos nuevos estados adquieren primero la soberanía y después tienen lugar las formas de organización estatal.

<sup>11</sup> La denominación que Kymlicka hace de grupo étnico no se corresponde con la tradición de pensamiento latinoamericano, donde el grupo étnico remite casi por antonomasia a los grupos indígenas que se ubican dentro de un Estado Nación, sin embargo como bien aclara el propio autor y Antequera (2010), en algunos casos como el de los Estados Unidos, al usar el término multiculturalismo se refieren a todo tipo de marginación que estaría representada por inmigrantes, mujeres, discapacitados y homosexuales con base en una definición no étnica de cultura.

## II. III. Los pioneros giros multiculturales de los Estados nacionales

Aunque existe una suerte de consenso en ubicar el nacimiento de los movimientos y debates interculturales en las décadas de los sesenta y setenta, existen al menos dos antecedentes políticos clave que en alguna medida sentaron precedente en la discusión y después en las reformas internas en torno a la relación de las minorías étnicas o nacionales con el Estado.

En primer lugar, en el marco de la Revolución Rusa, Lenin –dirigente revolucionario y teórico comunista– en 1914 fue de los primeros en plantear el problema de las naciones y las etnias oprimidas por el Estado zarista. Al respecto, González Casanova, alude de manera insistente a los escritos *Sobre el derecho de las naciones a la autodeterminación* (1914), y *La revolución socialista y el derecho de las naciones a la autodeterminación* (1916), donde se aborda frontalmente el problema de “una lucha simultánea contra el paneslavismo, el nacionalismo y el patriotismo ruso (que constituía la esencia del imperialismo ruso) y en 1920 [*Lenin*] hizo un enérgico llamado a poner atención en la cuestión nacional” y en el hecho de que Rusia “en un mismo país, es una prisión de pueblos (Lenin citado por Gallissot, 1981:843, t.3, pte. 2)” (González, 2006:412).

En segundo lugar, dentro de estos antecedentes que han sido omitidos u obviados, debemos contar los aportes de los antropólogos indigenistas mexicanos, producto del Estado posrevolucionario. Salomón Nahmad insiste que “de 1920 a 1970 no puede negarse que México transformó su relación con la población originaria y que la antropología jugó un papel central en el intento de descolonizar internamente a la sociedad dominada por los criollos quienes durante 200 años habían quedado al mando del nuevo país denominado México en el ámbito del nuevo modelo nacional” (2008:79). Los debates pioneros de Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán sobre temáticas interétnicas e interculturales, tuvieron lugar en sus obras académicas y en sus acciones políticas y aunque me queda claro que no se referían de manera exacta ni explícita a los fenómenos novedosos que hoy son el *leit motiv* de los movimientos inter y multiculturales, sus aportaciones, tiempo después darían cabida al relativo éxito de estos nuevos planteamientos de finales de siglo XX.

Ahora bien, es cierto que no hay arbitrariedad alguna en situar las décadas de los sesenta y setenta como el corte temporal clave en el que tiene lugar el origen este primer giro multicultural de los Estados Nacionales. En la genealogía que de este movimiento político hacen autores como Parekh, Kymlicka, y Benhabib, hay coincidencia en ubicar al

movimiento afroamericano estadounidense de los años sesenta como pionero de la reivindicación no sólo cultural sino social y étnica. Pasada una década y dentro del mismo contexto se unirían a la demanda del reconocimiento los portorriqueños, los México-norteamericanos y los inmigrantes europeos. En otros continentes, Australia es, por ejemplo, el primer país en declararse oficialmente multicultural y por tanto se compromete con la causa del multiculturalismo a principios de la década de 1970. Israel empezó a considerarse multicultural a finales de la década de 1960 debido a que los judíos sefardíes y los orientales empezaron a exigir una revisión de lo que hasta entonces habían sido la autodefinición y cultura nacional dominante. En Gran Bretaña, la apreciable presencia asiática del sur y de afro-caribeños en la década de 1960, así como la negativa, especialmente de los primeros, a ser asimilados, colocó al multiculturalismo en un lugar destacado de la agenda pública. En Alemania el multiculturalismo encontró un hueco en la agenda nacional tras la llegada de importantes contingentes de inmigrantes procedentes de Turquía<sup>12</sup> (Parekh, 2000).

Para América Latina, el giro multicultural –por llamarle de alguna manera– tiene origen en la crítica frontal hacia las políticas sociales instrumentadas por el Estado-Nación hacia los pueblos indígenas.<sup>13</sup> El asunto migratorio, de inicio, no cobraría la relevancia que en los Estados europeos, pero sí los movimientos campesinos y religiosos para el caso de México y los movimientos sindicalizados de obreros para otra parte de América Latina como Bolivia o Perú.

La reunión de Barbados en 1971 abrió el debate público para denunciar al indigenismo americano de Estado, acusándole de ser una política etnocida que impedía el desarrollo democrático por su acción paternalista (De la Peña, 2000). Esta misma década cobrará relevancia para México por la aparente caída del indigenismo integracionista y la implantación de nuevos modelos como el del etno-desarrollo y el indigenismo participativo (Oehmichen, 2003), mismos que tiempo adelante entrarían en contradicción y abonarían una vez más al proyecto de incorporación y asimilación nacional.

---

<sup>12</sup> Es interesante que Francia se mantenga al margen del auge multicultural y quizá ello puede explicarse en función de que el concepto predilecto de ese estado nación sea hasta hoy el de ciudadanía. La tradición política francesa prácticamente sostiene que ser ciudadano francés significa integrarse mediante un acto de voluntad libre a la nación francesa y gozar de los mismos derechos y obligaciones que el resto, sin poner atención o dejando en un segundo plano el ámbito de las especificidades culturales.

<sup>13</sup> No olvidemos que para 1970 el Instituto Nacional Indigenista en México tendría ya veintidós años en operación y por parte de los movimientos indígenas se insistiría puntualmente que de 1948 a esas fechas los escenarios de pobreza y marginación seguían siendo constantes, en tanto que la erosión de sus culturas era evidente justo por la política de castellanización y educación bilingüe promovida por el propio instituto.

La década de los noventa sin duda constituye el asidero perfecto para que el multiculturalismo latinoamericano aparezca formalmente. Consolidados muchos de los movimientos de los años setenta y ochenta –como organizaciones indígenas, campesinas y obreras– la agenda pública de los Estados tuvo que abrir espacio para considerar demandas tan variadas, tanto como los propios movimientos, que descansaban en la reformulación de políticas educativas, agrarias, territoriales y de salud. Así nacieron organizaciones tales como el Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS IPSP) en Bolivia, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE); el Movimiento Maya en Guatemala, así como el zapatismo en México (Degregori, 2001). Esta visibilidad de los indígenas se hizo también patente al entregarse el Premio Nobel de la Paz en 1992 a una líder indígena, Rigoberta Menchú (Antequera, 2010).

En el transcurso de tres décadas, el multiculturalismo se convirtió en un movimiento social y político significativo a nivel internacional, siendo su denominador común el rechazo al proyecto asimilacionista de la sociedad mayoritaria o dominante. Sin embargo, para América Latina esta nueva dinámica política se gestó desde los movimientos sociales indígenas y campesinos y fue posteriormente que tuvo impacto el movimiento migratorio nacional e internacional. Por ello en esta genealogía hay coincidencia con el planteamiento de Gunter Dietz, quien señala que al pensar los orígenes del multiculturalismo del siglo xx se sobreestima a los inmigrantes y se deja lado a las transformaciones identitarias tanto de los grupos originarios de los Estados como de los Estados mismos; “el multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporánea (2003:9). Y son justo esas transformaciones las que considero ponen en jaque a los Estados nacionales y desencadenan un replanteamiento de las políticas públicas dirigidas a los diferentes. Idealmente suponemos que hay una transición de la diada “yo” y el “otro” hacia el “nosotros”.

A propósito de esta idea, Jordi Sevilla provoca diciendo “descubierto el otro, símbolo de lo desconocido y, por tanto de lo amenazante, ¿qué actitud adoptamos? Podemos ignorarlo, sí podemos, podemos atacarlo, sí podemos, o podemos acercarnos con curiosidad e interés, sí podemos” (2012:109). Justo ese es el desafío que los agentes del Estado tienen enfrente: negar, excluir o reconocer públicamente la diversidad social y cultural y construir nuevas vías para relacionarse –políticamente hablando– ya no con una

cultura sino con las culturas. Lo que se traduce la promoción de cambios o reformas legales en la mayoría de las constituciones de los Estados nacionales.

En suma y previo a analizar las maneras en como los Estados respondieron a estos retos, vale la pena aclarar la diferencia –sutil pero no por ello irrelevante– que implica referirse a lo multicultural frente al multiculturalismo. En tanto término, lo multicultural hace alusión a la diversidad cultural por sí misma, en tanto concepto, el multiculturalismo se refiere a la respuesta normativa de los Estados para dar paso al reconocimiento de esa diversidad (Parekh, 2000). O en su defecto, “hace referencia a las diversas formas de pluralismo cultural en que las minorías han sido incorporadas en las comunidades políticas nacionales” (Antequera, 2010:28). Las políticas venidas del multiculturalismo son entonces la prioridad en esta tesis, partiendo del supuesto que considera a la propuesta educativa intercultural como una de las respuestas predilectas que el Estado da a las demandas multiculturales.

Por último, el multiculturalismo ha merecido dos tipos de lecturas y críticas generalizadas: una –en sentido positivo– reconoce que los reclamos de los grupos marginales tuvieron eco e hicieron posible que los Estados se reinventaran a partir de la exigencia pública de reconocer la diversidad social y cultural generando así nuevos espacios de participación política a través de las reformas constitucionales. La otra lectura sostiene –en sentido negativo– que el multiculturalismo constituye tan sólo un paliativo discursivo, que no logra ir más allá del mero pronunciamiento, políticamente correcto, sobre la diversidad. Incluso se habla de un multiculturalismo neoliberal, dentro del cual “el reconocimiento oficial acerca de la composición pluricultural y plurilingüe de las sociedades latinoamericanas es ambiguo en cuanto a los derechos colectivos que se siguen de ese reconocimiento, de los mecanismos que harán posible el pleno goce de los mismos y de la relación entre derechos individuales y colectivos, una cuestión que es de especial preocupación para los teóricos liberales” (Hale, 2002:492).

## **II. IV. El arribo del multiculturalismo y la interculturalidad a la política pública**

Bajo este panorama, la pregunta clave es ¿cómo hacer converger los derechos de la libertad individual con los derechos de la autoexpresión cultural colectiva? La respuesta, a eso que Benhabib (2006) denomina “extraña multiplicidad de identidades”, ha sido el poner en operación una larga serie de políticas públicas de reconocimiento, que en sí mismas han implicado un cambio en la concepción del Estado y que de manera predecible han recaído directamente en la transformación de los sistemas educativos nacionales. Por ello es que considero que el análisis de las políticas públicas educativas permite comprender parte del proceso de transformación del Estado moderno a un Estado multicultural.

Partir del nivel del ejercicio del poder público en el sector educativo nos acerca a reconocer cómo se generan y funcionan los mecanismos que dan sentido y forma a la relación entre las culturas populares y la(s) cultura(s) hegemónica(s). Entonces, encima de las nociones que reconocen al Estado como una cosa o una representación ideológica, me interesa ponderar el papel significativo de las agencias del Estado, que son las que de forma efectiva crean y ponen en operación una serie de modelos de bienestar social, económico, político y cultural, con miras a garantizar la organización y coerción de la sociedad de determinada manera.

El poder real del Estado no descansa exclusivamente en la estructura jerárquica y burocrática. O en los modelos y prácticas regulatorias que construye. Se encuentra, en el proceso de implementación, operación y por sobre todo, de apropiación de los programas públicos que son dirigidos a determinadas poblaciones. Creer que la génesis de toda política pública descansa en un solo autor –el Estado– y suponer que los resultados son inmediatos y homogéneos, reduce la riqueza del análisis cualitativo.

Los estudios recientes tienden a reconocer y a enfatizar la participación de múltiples actores en el proceso de crear propuestas políticas. Por la vía etnográfica han logrado identificar la diversidad de impactos y resultados, centrando la atención en el contexto y las especificidades sociales y culturales de los sujetos de intervención (Cftr. Escobar, 2008). Este enfoque hace factible la convergencia teórica y metodológica de la etnografía con el análisis de lo político, dado que se vuelve imprescindible hacer referencia al menos a dos marcos obligados de análisis: las instituciones creadoras de políticas y los grupos receptores de éstas.

De los ejes básicos que implica el estudio de las políticas públicas: análisis de contenidos, diseño, implementación y evaluación (Aguilar, 2006), busco seguir con atención al segundo y tercero bajo la consideración de que son los que permiten conocer frontalmente los hechos mediatos e inmediatos que caracterizan a la actual política intercultural de Estado.

## II. V. Las políticas étnicas en México y su relación con lo intercultural

Frente al protagonismo del multiculturalismo durante los últimos veinte años, resulta tentador hacer una relación causal entre el multiculturalismo sajón y europeo con la propuesta intercultural implementada en nuestro país. Sin embargo considero que para comprender el caso mexicano es preciso poner la mira en las políticas étnicas que se implantaron en el país desde los albores del siglo XX, en el marco de un Estado posrevolucionario. Abonando a la discusión que propongo, afirmo que la interculturalidad a la mexicana tiene sus raíces en el indigenismo, no así en los discursos y movimientos multiculturales en boga tanto en el sur y norte de América Latina, como en la Europa central; y que de este mismo hecho se desprenden sus peculiares características.

Desde principios del siglo XX, el eje distintivo de las políticas étnicas en México ha sido la operación de modelos de salud, educación, reparto agrario y vías de comunicación con el objetivo de articular al heterogéneo sector indígena –caracterizado como conflictivo y rezagado– con la población mestiza o mayoritaria. La obsesión de ejercer acciones sobre la diversidad lingüística y cultural a lo largo de cien años, responde a que: la presión de los movimientos reivindicatorios indígenas, las desigualdades y conflictos persistentes dentro del sector indígena y “el pluralismo político, las libertades económicas, y las perspectivas culturales diferentes [que] terminan por volver imposible la gigantesca capacidad de computación y de consenso que el gobierno necesita para gobernar de acuerdo al plan nacional global” (Aguilar, 2006:26).

Los modelos característicos de las políticas sociales hacia los indígenas han sido de tres tipos 1) de Centro coordinador, 2) Sectorial y 3) Autogestivo (De la Peña, 2006:555). Mismos que se corresponden con tres marcos históricos que bien permiten identificar las diferencias entre uno y otro. El primero está asociado a la etapa del nacionalismo revolucionario unitario, el segundo con la etapa de la crisis del nacionalismo en la administración de la “abundancia” y el tercero con la etapa de la búsqueda de una nueva matriz consensual, que se debate entre la rigidez tecnocrática y neoliberal y el intento de construir una nación democrática, multicultural y pluriétnica (De la Peña, 2006:556).

Paralelo a la creación de estos modelos, las políticas étnicas también se definen o caracterizan por el grupo de poder en turno y los pactos sociales que éste lleva a cabo con determinados sectores indígenas. Suponer que hay un pacto abierto de las agencias dominantes del Estado con todos los pueblos indios es tan sólo un espejismo.



Inevitablemente las políticas están marcadas por discretos acuerdos entre variados grupos políticos ubicados en distintos niveles de poder, que van desde liderazgos locales hasta nacionales. Como señala Emiko Saldivar, “los discursos y las prácticas institucionales no están sólo construidas por las demandas internas de una organización determinada, sino también por el contexto social en el que se forman” (2008:17).

Constantes han sido en todas las políticas étnicas las intenciones modernizadoras y desarrollistas, se hable de indigenismo, indianismo e incluso interculturalidad, bien podemos ubicar a estos dos objetivos como prioritarios. Las políticas para los indígenas se siguen sosteniendo en la idea de que en tanto se garantice a este sector, salud, educación, vivienda, tierra y trabajo, por medio de una intervención regional, será posible que el Estado y la nación avancen. Y al mismo tiempo las comunidades indígenas terminen de integrarse a ese Estado de bienestar y desarrollo.

Irremediablemente, muchas de las críticas que hoy se construyen en torno a la política intercultural de Estado descansan en el señalamiento de que “modernizar y desarrollar es nuevamente la panacea que plantea el indigenismo como alternativa a la autonomía política y redistribución económica que demanda los pueblos indios. Es en ese sentido que hemos optado por utilizar el término neindigenismo, para hacer referencia a las pretensiones de renovación del discurso oficial y las realidades de continuidad que encontramos en las nuevas instituciones creadas por el gobierno de Vicente Fox. El ejemplo más claro de la creación de nuevos espacios con viejas prácticas, fue la desaparición del Instituto Nacional Indigenista (INI) para dar paso a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) el 21 de mayo del 2003” (Hernández et al, 2004:11).

Aunque a simple vista podría considerarse que efectivamente la inventiva de los agentes del Estado es discreta y por tanto se reincide en viejos modelos e instituciones; la creación de agencias tales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) o el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas (INALI) indudablemente representan nuevas maneras de reconocimiento, inclusión y operación. Me parece que se suele confundir la genealogía de las instituciones, que invariablemente tienen correlación con prácticas y modelos pasados, frente a la normatividad, la visión y misión que persiguen en determinado momento. No olvidemos, por ejemplo, que la reforma del Estado que inició en la década de los noventa estuvo asociada por un lado a la firma del Convenio 169 de la OIT, y por otro a las demandas del movimiento indígena en México; lo

que se tradujo en modificaciones constitucionales significativas y por ende en replanteamientos de los contenidos y los programas públicos de agencias de Estado tales como el INI o la SEP.

Lo que es cierto es que todas las políticas étnicas hechas en México, en algún momento han volcado íntegramente su atención y esfuerzos al ámbito educativo, apelando a que la educación sigue siendo la gran puerta de entrada al desarrollo, la igualdad y la modernidad. Pero también es verdad que las maneras de operar han variado en el tiempo. El indigenismo apostó –en un primer momento– por la integración de los indígenas a la nación a través de una educación castellanizante a nivel básico. Posteriormente el indigenismo participativo o indianismo, apeló al reconocimiento de las diferencias culturales y sociales ganando terreno la educación bilingüe en el nivel básico y medio básico. Y hoy la interculturalidad –como probable resultado de un consenso entre Estado y organizaciones indígenas– se sostiene en la idea de “aprovechar las diferencias, en un proceso de complementariedad de los conocimientos construidos y compartidos con otros sujetos y otras dimensiones de desarrollo (comunidad, región, entidad, nación, mundo)” (Casillas et al, 2006:36). Cabe agregar, para así llevar este planteamiento a las universidades interculturales.

En estos giros, los interlocutores e intermediarios, con y del, Estado, han jugado un papel clave. Del protagonismo excesivo de los antropólogos en el indigenismo, se ha transitado a una participación abierta de la *intelligentsia* indígena, en lo que se refiere al indigenismo participativo como a la era de la interculturalidad. Por tal razón, en términos ideales, esta última apela a generar las condiciones de negociación que permita tener cierto consenso entre comunidades y Estado. Por lo que propuestas tales como las universidades interculturales estatales se convierten “en un terreno donde las ideas y las aspiraciones de diferentes actores se encuentran y compiten. La importancia de estos casos particulares de construcción de interculturalidad es que nos brindan interesante información sobre las dificultades de poner en práctica esta noción sobre todo cuando están en juego aspectos de poder y gobernabilidad” (Llanes, 2008:54).

## II. VI. Los autores intelectuales de la interculturalidad

Así cómo es posible comprender una política educativa indígena en asociación con una etapa de la historia política y económica del país, es también posible engarzar a esta relación, a los profesionales y a los marcos disciplinarios e ideológicos que en diferentes momentos aparecen para legitimar determinado tipo de intervención. Entonces vale preguntarse ¿qué y quiénes avalan hoy a las políticas educativas para indígenas?

El indigenismo latinoamericano se legitimó a través de criterios científicos. Difícil le resultó escapar a la tendencia positivista de las ciencias sociales en los albores del siglo XX. Fue justo por ello que este modelo político caminó de la mano con los planteamientos antropológicos en boga (evolucionismo e historicismo cultural). En este sentido, el indigenismo se constituyó en un verdadero campo de especialización académico y caracterizó el sentido y quehacer de la antropología –al menos en México– por más de cincuenta años.

Resulta interesante que en la defensa exaltada de la interculturalidad, se pone el acento en dos hechos que se presumen como valiosos: la ruptura y decadencia de la relación entre la antropología mexicana, el INI y los propios pueblos indígenas (Medina et al, 1983). Y la idea de que una vez anunciada la muerte del indigenismo, es gracias a la fuerza de los movimientos indianistas que arriban los modelos educativos bilingües (Llanes, 2008); mismos que suponen abrir el paso a la participación abierta de los líderes indígenas o indianistas.

Sin embargo considero que en esta lectura de los hechos se confunde una vez más la historia frente a determinadas posturas ideológicas, es decir, baste revisar las experiencias de Carapan, Michoacán (1932) o la de los Centros Coordinadores Indigenistas (1951), para desechar la afirmación de que la participación indígena y el bilingüismo estuvo ausente en las propuestas del indigenismo de Estado posrevolucionario. Esto es, sin dejar de lado que como experiencia intermedia entre estos dos eventos, el Primer Congreso Indigenista celebrado en Pátzcuaro en abril de 1940, “fijó las normas de la política indigenista integrativa, en el trasfondo de la filosofía que, fundándose en el relativismo cultural, procura el desarrollo integral de los grupos étnicos; crea el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en México, y ordena el establecimiento de institutos nacionales filiales en los países mestizo-americanos” (Aguirre, 1988:12).

Lo que es cierto es que la fase intercultural de las políticas étnico-nacionales, representa una ruptura en otros sentidos. Por un lado con la antropología, que efectivamente fue la base legitimadora del indigenismo y no así de la interculturalidad, ante el arribo y la presencia significativa del movimiento indianista y pedagógico-rural, generando cambios en los criterios legitimadores y volviéndose protagonistas los profesores rurales, los pedagogos y los intelectuales indígenas. Por otro lado, la ruptura que también salta a la vista y no es menor, es la de dejar de poner atención a la educación básica y entrar de lleno con un nuevo planteamiento que involucra directamente a la educación superior. Pero como veremos más adelante, en este giro, el papel de los organismos internacionales también se vuelve sumamente relevante.

De esta manera podemos considerar que los movimientos indianistas –después interculturales– son parcialmente el resultado de la crisis del indigenismo y de la educación bilingüe, dando la pauta para marcar distancia con los criterios científicos y apostando a que la educación y la escuela debían representar –en amplio sentido– una extensión de la comunidad y sus conocimientos ancestrales; exigiendo que el primer plano fuera ocupado por las propias comunidades.

Por algunos estudiosos, la interculturalidad en México y América Latina es asociada directamente con un pan-indianismo, que es considerado “como ideología de liberación integral, regionalizada y dispuesta a la movillización. La nueva etnicidad propone formas de resistencia y nuevas alianzas; los antropólogos y estudiosos sociales se separan del indigenismo oficial y se alinean con las nuevas formas de lucha. Se recupera el término indio y se promueve la indianización de la conciencia” (Ramírez, 2006:167).

Ante las nuevas cualidades del ser indio, el replanteamiento de las críticas y demandas de los grupos étnicos y el cambio en los sujetos protagonistas de aquello que tenía que ver con el reconocimiento –que no integración– de la diversidad cultural, y lingüística, el Estado responde con la propuesta de generar e instalar modelos educativos interculturales. En este tránsito, es vital identificar el cambio en las bases legitimadoras de estos modelos. Digamos, por el momento, que se guarda distancia con la antropología aplicada y se ancla parcialmente con el posmodernismo de fin de siglo; que entre muchas otras ideas, propuso recuperar narrativas vivenciales y con ello dar la pauta para reactivar los saberes ancestrales y posteriormente ponerlos a la par de cualquier otro conocimiento en los espacios formales educativos.

Siguiendo las bases ideológicas que subyacen tanto en los modelos indigenistas como interculturales, es revelador que ambos construyan a un culpable favorito para explicar la situación de atraso en la que viven los indígenas, y que con ello, justifican la necesidad de intervenir en estos escenarios para llevarlos a mejor puerto.

El indigenismo encuentra en la época colonial, un buen derrotero histórico para justificar la inminente necesidad de hacerse presente en el ámbito del planteamiento y ejecución de las políticas públicas sobre la diversidad étnica del país.<sup>14</sup> La interculturalidad, por su parte, inventa y recrea a su nuevo culpable: el occidente. Y bajo un tratamiento que considero poco responsable, se refiere a éste, primero como una objetivación y después como una serie de ideas y acciones homogéneas que han subyugado al mundo no-occidental.

Mucho queda por delante para criticar este tipo de afirmaciones. Por el momento sólo la presento como una de las aseveraciones ideológicas constantes que sostienen a buena parte de los actuales discursos interculturales en México y América Latina, y que buscan contrarrestar a esa nube incierta que es el occidente.<sup>15</sup> Y que, por cierto, mucho tienen que ver con el trasnochado auge posmodernista en nuestro país.

---

<sup>14</sup> La persistencia de las formas coloniales y su correlación con la discriminación y la explotación de la población indígena tuvo arraigo en varios de los intelectuales mexicanos que algún vínculo tuvieron con las políticas indígenas y/o su crítica. Por citar sólo algunos ejemplos, las obras de Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y Pablo González Casanova tuvieron como *leitmotiv* la idea de la colonia para construir varias de sus discusiones.

<sup>15</sup> La idea del problema del indio como un hecho heredado de la colonia lo recupero del texto de Emiko Saldivar "*Prácticas cotidianas del estado: una etnografía del indigenismo*" (2008) y me sirve para tratar de comprender con quién - en términos ideológicos - debate hoy la interculturalidad de Estado. Poco creativo resultaría de parte de los ideólogos interculturales recuperar esa vieja idea - a la colonia - por decirlo de algún modo, hoy resulta más atractivo y *ad hoc* aludir al occidente, dentro del cual indudablemente entran directamente los españoles, la antropología, los indigenistas y la globalización, que como veremos más adelante son las muletillas recurrentes en todos estos *nuevos* debates.

## II. VII. Pasados y presentes en el giro educativo intercultural

El análisis de las formas actuales que tiene el reconocimiento cultural dentro de la nueva política educativa intercultural en México, sirven para reconocer si esta otra manera del tratamiento de la diversidad en la educación superior se diferencia efectivamente del indigenismo. Y por tanto impacta de otra manera a las comunidades indígenas y es capaz de ir más allá del problema del indio. Esto último responde a que en los estatutos de origen de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se establece que la propuesta intercultural busca impactar a todos los sectores que componen a la sociedad mexicana.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) representa en sentido estricto a la nueva institución reguladora y promotora de los modelos educativos interculturales en el país. Esta institución reconoce como su principal compromiso o función "establecer la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos" (CGEIB, 2006:120).

De manera oficial, los antecedentes de creación de la CGEIB se remontan al año de 1992 cuando tuvo lugar la reforma del artículo 4º constitucional estableciendo que la composición del país era multicultural y pluriétnica. Como resultado de esta reforma, en el año de 1997 se reformuló la denominación de educación bilingüe bicultural para las poblaciones indígenas por el de educación intercultural bilingüe, siendo que este el antecedente más claro de la CGEIB, que nace en el año 2001, y que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.<sup>16</sup>

Sin distanciarme de la cronología planteada por la CGEIB en lo que a sus propios orígenes se refiere, no puedo pasar de largo el papel que han jugado los movimientos indígenas en las reformas constitucionales a las que se aluden. Desde las asociaciones civiles y encuentros promovidos por grupos religiosos, educativos y profesionales fue que también se empezó a sugerir la pertinencia de la interculturalidad. Y por ello es que resulta necesario construir una historia complementaria a la oficial, para comprender en cabal sentido los orígenes de la CGEIB.

---

<sup>16</sup> (<http://eib.sep.gob.mx>)

Desde el sector religioso podemos aludir al Primer Encuentro Latinoamericano de dirigentes indianistas promovido por el Consejo Ecuménico de las iglesias que tuvo lugar en Barbados en el año de 1977.<sup>17</sup> A este habría que sumar la III Conferencia del Episcopado Latinoamericano que se lleva a cabo en la Ciudad de Puebla en 1979, declarando como resolutive principal que la evangelización debía respetar a las culturas indias y contribuir a la expansión de sus valores (cfr. Favre, 1998; Ramírez, 2006).

En lo que a sectores profesionales se refiere, desde la Declaración de Barbados en 1971, el seminario de San Cristóbal de las Casas en 1972 donde se reunió un grupo de científicos para cuestionar las orientaciones del indigenismo oficial y en particular las ideas de Gonzalo Aguirre Beltrán, la publicación del libro *De eso que llaman antropología mexicana*, en 1970;<sup>18</sup> y en 1979 el surgimiento de la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC)<sup>19</sup> aparecieron en la escena política los nuevos interlocutores del Estado: la *intelligentsia* indígena, quienes insistieron en la necesidad de considerar el modelo educativo bilingüe y bicultural como el más apropiado para contrarrestar los efectos negativos del indigenismo.

A nivel internacional ocurrieron otra serie de pronunciamientos que llevaron a la reformulación de las políticas étnicas en el mundo. En 1989, en Ginebra, Suiza, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.<sup>20</sup> En 1992 buena parte de los países que conforman América Latina llevaron a cabo una revisión crítica de las propuestas indigenistas *so pretexto* de la polémica celebración del Quinto Centenario del “descubrimiento” de América. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) declaró a 1993 como el Año Internacional de los Pueblos Indígenas. En 1994 tuvo lugar la Declaración de la Selva Lacandona, signada por el Ejército Zapatista de Liberación

---

<sup>17</sup> El nombre oficial de este consejo, siguiendo observaciones de De la Peña es Consejo Mundial de las Iglesias.

<sup>18</sup> Junto a todas las movilizaciones que tuvieron lugar en la década de los setenta, hay que decir que el *rompimiento* de la antropología con el indigenismo fue clave para que tuvieran lugar nuevos cambios en las políticas nacionales hacia los indígenas. El texto al que se alude es tan sólo uno de los muchos que aparecieron en ese momento para hacer una crítica frontal al indigenismo de Estado del cual los antropólogos eran los indiscutibles autores intelectuales. Tenemos otros ejemplos que refieren al mismo tema como el libro *La quiebra Política de la Antropología Social en México. Antología de una polémica*, coordinado por Andrés Medina y Carlos García Mora, publicado en 1983 y *México Profundo. Una civilización Negada* de Guillermo Bonfil Batalla publicado en 1987.

<sup>19</sup> Esta asociación es resultado del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas celebrado en el año de 1975 en Pátzcuaro, Michoacán.

<sup>20</sup> El convenio 169 ha sido sin duda el documento normativo internacional de mayor impacto en los movimientos y organizaciones indígenas ya sea para legitimar alguna movilización, sustentar jurídicamente una petición o llamar la atención de los Estados Nacionales sobre dos temas centrales: el territorio (arts. 13,14,15,16,17,18 y 19) ) y la educación (arts. 26, 27, 28, 29, 30 y 31). México se suscribe al convenio en el año de 1992.

Nacional (EZLN) en Chiapas, exigiendo al gobierno mexicano el reconocimiento cabal de los derechos de los pueblos indígenas del país, así “como ampliar la oferta escolarizada; la capacitación de profesores y el efectivo suministro de insumos; un respeto genérico a las lenguas indias y el cumplimiento de los programas vigentes” (Ramírez, 2006:179). En ese mismo año, se crea en México la Comisión Nacional de Justicia y Desarrollo de los Pueblos Indígenas, encabezada por Beatriz Paredes. Y como resultado de las negociaciones entre los zapatistas y las instancias gubernamentales, en 1996, tienen origen los Acuerdos de San Andrés. Finalmente en el año 2000 la ONU abre un Foro Permanente de Pueblos Indígenas.<sup>21</sup>

Esta recapitulación de los pronunciamientos públicos indianistas y *pro*-indianistas– que considero son los más significativos en los ámbitos estatales, nacionales e internacionales, permiten comprender la heterogeneidad de grupos que a partir de la década de los setenta se convierten, por un lado, en nuevos interlocutores, y por otro, en nuevos generadores del discurso intercultural que apuesta a reformular y negociar las políticas públicas étnicas, y a cambiar lo referido a la educación.

Es innegable que estas expresiones políticas son también estímulo para generar la perspectiva intercultural en el sector educativo público. Lo que permite demostrar una vez más que el ser y hacer Estado, implica una negociación permanente entre sujetos diversos, que no forzosamente son coincidentes en sus demandas pero que encuentran las formas de generar espacios y contextos neutrales de negociación.

Este proceso es el que considero hace posible el nacimiento de la CGEIB como una nueva agencia de Estado y que en la distancia parece representar una entidad mediadora y conciliadora entre los proyectos educativos de Estado y los proyectos educativos de los movimientos indígenas. Cuando se revisan los contenidos de normatividad, objetivos y fines de la Coordinación, prácticamente aluden y responden a peticiones explícitas de los movimientos indios sobre el devenir educativo. Quizá la única –y gran– paradoja sea que quienes dirigen y participan en la planeación de base sigan siendo mayoritariamente un sector intelectual mestizo. La presencia de los intelectuales indígenas una vez más se desdibuja en el organigrama.

---

<sup>21</sup> A partir de ese año, bajo iniciativa del Ejército y frente zapatista de liberación nacional se crea en Chiapas un Sistema Educativo Autónomo, apoyado por las ONG y por las redes de la sociedad civil; desde 1996 comienza el proyecto “Semillitas del Sol”, con apoyo de Schools for Chiapas y jóvenes voluntarios que trabajaron con la primera generación de promotores. La Escuela Secundaria Autónoma Rebelde Zapatista se ocupa desde 1995 del diseño de programas y el currículum, así como de la preparación de los promotores de educación. (Ramírez, 2006: 183)



Punto aparte de los acontecimientos y movimientos sociales que hacen posible la educación intercultural en México, es pertinente dedicar algunas líneas al contexto de la denominada transición política ocurrida en el año 2000. La caída del Partido Revolucionario Institucional después de setenta años de gobierno a nivel nacional, y la llegada del Partido Acción Nacional (PAN); hicieron cambios significativos en lo que a política étnica se refiere. Por decirlo de otra manera, la interculturalidad fue la nueva política étnica signada por el PAN. En 1999 Vicente Fox, siendo aún candidato presidencial del Partido Acción Nacional, en un acto de campaña explicitó su simpatía con las demandas indígenas,<sup>22</sup> en un mitin llevado a cabo en el Centro Ceremonial Mazahua, y se comprometió públicamente a hacer efectiva la creación de la primera Universidad Intercultural en San Felipe del Progreso, Estado de México, como muestra de su interés en recuperar las demandas de los pueblos indígenas, a propósito del aún efervescente levantamiento zapatista.<sup>23</sup>

En el año 2001 siendo ya presidente, Vicente Fox anunció la transformación del INI en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) con miras a generar mayor autonomía y participación de los pueblos indios en su devenir.<sup>24</sup> Además, se nombró a Xóchitl Gálvez encargada general, quien en una entrevista me explicó que las acciones básicas que se propuso llevar a cabo fueron dotar de infraestructura a las comunidades indígenas, dotar de escuelas interculturales indígenas a las comunidades con mayor población india, establecer programas de salud permanentes, atender a las mujeres indígenas y proveer de mejores vías de comunicación a todos los poblados para que así tuviera lugar su máxima ambición: fortalecer el desarrollo económico que partiera de la noción de sustentabilidad.<sup>25</sup> Sin embargo, como bien apunta Gener de Jesús Llanes “al otorgar el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas como <<objetos de

---

<sup>22</sup> Inevitablemente en los *rejugos de poder* y particularmente por el momento de transición política por el que el país estaba atravesando, no podemos perder de vista que toda promesa y financiamiento de políticas públicas pasan por un cedazo político.

<sup>23</sup> Información proporcionada en entrevista con el Mtro. Antolín Celote. Jefe del departamento de investigación de la Universidad Intercultural del Estado de México. San Felipe del Progreso, febrero 2011.

<sup>24</sup> En la recapitulación que de este hecho hace Genner de Jesús Llanes (2008; 53), explica que este tránsito, más allá de expresar *buena voluntad* por parte del gobierno en transformar las políticas étnicas, es resultado de la fallida aprobación de la reforma indígena y el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del Congreso en el 2001. El signo más evidente de la ruptura de los intelectuales indígenas con el gobierno de transición queda al descubierto con la renuncia del antropólogo nahua Marcos Matías a quien en el año dos mil se le había nombrado como el primer director indígena del INI. Así que después de la fallida relación del gobierno de Vicente Fox con los intelectuales indígenas se considera necesaria esta transformación y se nombra como titular de la CDI a Xóchitl Gálvez.

<sup>25</sup> Entrevista con Xóchitl Gálvez. UNAM. 8 Octubre 2009.

interés público>> (en contraposición al reclamo de ser reconocidos como <<sujetos de derecho público>>, es decir, como entidades dotadas de autonomía) el Estado mexicano y sus instituciones formalmente mantienen a los pueblos indígenas en la condición de menores de edad" (2008:52).

Ante estos dos puntos de vista, resulta inevitable contrastar los objetivos de la entonces encargada de la CDI con los planteamientos -por citar sólo un ejemplo- que presenta Gonzalo Aguirre Beltrán en 1950, para establecer y poner en operación a los Centros Coordinadores Indigenistas. De ahí pues la insistente pregunta, ¿en qué reside la transformación o transición del indigenismo y la interculturalidad?

## **II.VIII. Las funciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe**

Cuando se anunció la desaparición del INI, opiniones encontradas aparecieron en el espectro académico y político. Hubo quienes celebraron la muerte del “elefante blanco”, argumentando que la CDI desburocrataría los planes y programas varados, abriendo la puerta a las comunidades, sus representantes y delegados en la agilización y distribución de recursos y programas dirigidos a su desarrollo. Hubo también quienes en sentido contrario, asumieron que esta transformación era sólo de fachada, y que en realidad el pesado aparato burocrático sería quien marcaría el ritmo de los propios programas. Incluso se prestó mucha atención a la nada insignificante transformación de hacer del viejo INI una comisión.

Ante estas críticas en encono y con miras a subsanar las lecturas negativas que tuvieran lugar, en el 2003, durante el Tercer Informe de Vicente Fox, se anunció que el gobierno estaba en disposición de ir más allá de lo que una Comisión para el desarrollo implicaba. Así fue que se comprometió a invertir más en educación pública; y en particular, en la creación de Universidades Interculturales bilingües, saltando a la primera plana la CGEIB.

Los documentos normativos de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe responden de manera general a cinco objetivos que pueden resumirse a ampliar la cobertura y asegurar la calidad de la educación básica y bilingüe para la población indígena, a cargo de los gobiernos de los estados; ampliar las oportunidades de acceso, participación y permanencia de los grupos indígenas a servicios educativos en todos los niveles; y lograr que se cumpla la meta fijada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, de elevar a 10% la matrícula de origen indígena en educación superior, así como recoger los aportes del conocimiento, del saber y de los valores propios de todas las culturas. Acciones todas, que se orientan a salvar obstáculos para la acción intercultural de todos los mexicanos, tales como el racismo y la discriminación.<sup>26</sup>

El objetivo a lograr era que todos los mexicanos conozcan todas las culturas que han confluído en la conformación del México actual y que se aprenda a valorar y a respetar sus aportes.

---

<sup>26</sup> <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>

Las funciones de la CGEIB descansan en promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; b) la formación del personal docente, técnico y directivo; c) el desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; d) la producción regional de materiales en lenguas indígenas; y finalmente, e) la realización de investigaciones educativas (CGEIB, 2006:122).

En el artículo 16 del Reglamento Interno de la Secretaría de Educación Pública “se confieren facultades a la CGEIB para que, en coordinación con las diferentes instancias del SEN, promueva y evalúe la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos.<sup>27</sup> Por lo que de estas bases jurídicas se derivan, entre otras, las atribuciones de la Coordinación para desarrollar la educación intercultural bilingüe con el fin de promover y celebrar convenios o acuerdos de colaboración y/o coordinación interinstitucional con los gobiernos de los estados y municipios, con otras autoridades federales, así como con universidades autónomas por ley, o instituciones de educación superior públicas y privadas y con los centros públicos de investigación federales o estatales, con el propósito de que la Federación impulse, garantice e incremente los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación intercultural bilingüe, la alfabetización y la educación media superior y superior, para definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación, en observancia a la garantía constitucional consagrada en el artículo 2º de la Carta Magna” (CGEIB, 2006:125).

Con estas atribuciones la CGEIB inició en el año 2003 un magno proyecto: la Universidad Intercultural, entidad que sin lugar a dudas representa una innovación y reformulación en lo que a educación superior indígena se refiere. En función de las discusiones en torno a los cambios obligados que deben ya de estar sucediendo al interior de los planteles universitarios, se parte de una idea central: “las universidades como centros neurálgicos de construcción y difusión del “conocimiento universal” en la tradición tanto occidental como colonial están comenzando a enfrentar el desafío de la colonialidad del saber, el desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, etnociencias subalternas y saberes alternativos, una verdadera diversificación epistémica” (Mato, 2005:120).

---

<sup>27</sup> Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 21 de enero del 2005. ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx))

Esta idea representa el común denominador de las universidades interculturales no sólo en México sino en buena parte de América Latina. Sin embargo el complejo tránsito de ser un planteamiento político propuesto desde la esfera federal y aplicarse con cierta autonomía en ámbitos estatales y municipales, dota de variados significados, usos, aplicaciones y resultados a cada uno de los planteles que hoy operan en territorio nacional.

Entonces es justo sobre esas particularidades donde es preciso centrar la atención, para mirar críticamente al modelo educativo intercultural a nivel superior y encontrar los indicadores que demuestren de manera efectiva que el indigenismo ha muerto y la interculturalidad es una nueva fase política, educativa y social en el país.

# III. LAS UNIVERSIDADES

## INTERCULTURALES: LA VERSIÓN

### MEXICANA DE LO INTERCULTURAL

#### III.1. Introducción

La relevancia que cobra para el Estado la planeación, regulación e intervención en el sector educativo, denota la trascendencia que este cobra en el ámbito público. A partir de las transformaciones en este sector, podemos comprender los cometidos y las aspiraciones que el Estado precisa en determinados momentos para posicionarse públicamente como una Nación con ciertas características distintivas. Hasta nuestros días, es desde las agencias educativas estatales que se construye y delimita el tipo de formación e información que requieren los estudiantes para construirse en cierto tipo de ciudadanos. Es por ello que “las aventuras secretas del orden, en su constitución y transgresión, vinculan el Estado y la educación. Y esto es exactamente lo que sucede en el reino de los discursos educativos y prácticas y en las experiencias diarias en el aula de clase. Es así porque el Estado desempeña un papel central al establecer normas, legislar, programar, financiar y evaluar la administración de la educación pública y privada” (Torres, 2001:12).

En este sentido, los actuales replanteamientos de las políticas educativas estatales – relacionados en su mayoría con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural– están necesariamente asociados al estrecho vínculo que ha existido entre educación, proyecto nacional, gobierno, y poder público; y al papel significativo que han cobrado en últimas décadas tanto los movimientos sociales como los organismos internacionales, que se han encargado de promover la viabilidad de reformas educativas al interior de cada país.

Si bien es cierto que durante el siglo XIX y parte del XX la temática pública dominante fue la configuración de los Estados Nacionales, y la de la lucha entre naciones y pueblos (Nair; 2006), en estos procesos políticos disímiles la formalización de la educación, jugó un papel protagónico y mereció esfuerzos titánicos que buscaron generar profesionales especializados en educar a los niños, establecer agencias dedicadas a atender exclusivamente los asuntos referidos a los contenidos y fines de la educación y poner en marcha cientos de escuelas a lo largo de los territorios nacionales.

Estos esfuerzos, desde luego, traían consigo una intencionalidad clara: promover desde las aulas ciertos valores éticos, sociales y políticos para dar forma y representación a eso que Anderson denomina la “comunidad imaginada” (1993). Sin duda, la promoción de la educación primaria o básica se convirtió en un blanco privilegiado dentro de las primeras acciones de bienestar social, logrando convertirse en poco tiempo, en un derecho fundamental para los ciudadanos de la mayoría de las naciones que emergieron durante ese tiempo y que hasta hoy sigue vigente.

Como lo establece Taylor, “en el contexto moderno la tarea de educar a todo el mundo hasta permitir que alcance el mismo grado que antes tenían los literatos resulta demasiado imponente y vital para quedar en manos del sector privado. Tanto la escala de la empresa educativa como su esencial uniformidad dictan que deba ser asumida por el Estado” (2003:55).

Sin embargo, en este proceso hubo de origen una serie de deficiencias u omisiones las cuales indudablemente tuvieron lugar por la propia emergencia de inventar Estados Nacionales después de los procesos de liberación colonial. Promover la educación en la lengua franca o dominante fue una de ellas. Desconocer que los contextos donde se promovía la educación formal eran variantes, fue otra. Y quizá la más relevante para nuestro caso de análisis, fue que en este proceso se mantuvo al margen a los grupos minoritarios para acceder a la educación superior o universitaria.

La Universidad –producto de la modernidad– representa el triunfo de la burguesía de los siglos XIX y XX (Wallerstein, 1996; Aguirre, 1991). Y por tanto, los escenarios privilegiados para establecerles, fueron los núcleos urbanos que se calificaron como los espacios idóneos para la promoción del desarrollo y la modernización, vía de la educación universitaria. Fue desde estos núcleos que se delimitó, por un lado, los tipos de sujetos que podían acceder a este nivel formativo –las élites principalmente–, y por otro, los campos académicos que merecerían un lugar dentro de los claustros universitarios. Es por ello que “la historia intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esta disciplinarización y profesionalización del conocimiento. Es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes [*las universidades*] diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento, como para reproducir a los productores de conocimiento” (Wallerstein, 1996:9).

La universidad decimonónica de cuño capitalista fue concebida como una institución clave para acompañar a los Estados-Nacionales, en su proceso de consolidación y legitimación pública. Y fue justo a partir del papel que jugó como institución legitimadora, que la Universidad se convirtió naturalmente en depositaria del conocimiento científico y verdadero.<sup>28</sup> Resulta un tanto obvio que bajo la dinámica de estos contextos emergentes, los sectores burgueses se convirtieran en dueños y protagonistas de los claustros universitarios, dejando de lado la posibilidad de que las clases medias y populares pudieran participar de estos espacios, tanto como sujetos de formación, como sujetos que abonaran a ese cúmulo de conocimientos.

Fue hasta la década de los sesenta del siglo pasado, que con el surgimiento de distintos movimientos sociales reivindicatorios comandados por indígenas, emigrantes, obreros, campesinos y mujeres; las críticas y demandas por abrir los espacios universitarios a toda clase de ciudadanos no se hicieron esperar. Ello mismo, llevó a la universidad a enfrentar una de tantas crisis de las que se dice aún no ha logrado salir. Bonvecchio al respecto señala “El intelectual –el refinado producto de la institución universitaria– cuando no es orgánico a la nación, a la Iglesia o al partido, se encuentra disgregado, sin espacio y sin atributos. Es, al mismo tiempo, la víctima y el agente de una cultura que, al no someterse él a sus fines, lo rechaza y lo margina. El lugar institucional de reproducción de esta cultura, es la universidad” (1991:17).

Tanto Wallerstein como Bonvecchio presentan un diagnóstico negativo de la situación que guarda la universidad de nuestro tiempo. Al ser producto del capitalismo, estos espacios educativos se han complejizado y enfrentan problemas que van más allá de la mera acción formativa y liberadora del espíritu. Lo que hoy tenemos dentro y en sus márgenes, son problemas de poder, exclusión, conflictos de clase, de control y sobre todo del vínculo efectivo que sucede o no entre los universitarios y la sociedad. Para Bonvecchio, las universidades han quedado “reducidas a fábricas” de estudiantes, de graduados, de administradores o según el caso, de desocupados, las universidades desarrollan una acción que frecuentemente se reduce a la “asistencia social” de masas. En tales acciones, el estudio, la formación, el ansia por conocer la realidad, encontrándose y desencontrándose con esa misma realidad, son reducidos a “píldoras” y privadas de todo poder liberador. Estos sirven solamente para producir un “efecto de droga” en una

---

<sup>28</sup> Recordemos que la noción de conocimiento científico o verdadero se construye a partir del movimiento filosófico del positivismo que permeó a todas las ciencias a finales del siglo XIX y principios del XX en buena parte de los países de Europa y que posteriormente se emularía en los territorios latinoamericanos.



población estudiantil destinada, inevitablemente, a encontrarse cada vez más homogeneizada con relación a los valores estándar de la sociedad" (1991:18).

Bajo este crítico panorama, las demandas y los pronunciamientos públicos de los grupos tradicionalmente marginados de la Universidad, sin duda han servido como detonantes para hacer una revisión del sentido y fin de la Universidad en nuestros días y considero que este ejercicio reflexivo necesariamente implica tomar en cuenta las reacciones del Estado y sus agencias ante tales señalamientos.

Es desde el nivel de la reacción que se proyectan y promueven distintos replanteamientos educativos o en su defecto, tienen origen nuevos modelos, como es el de la educación intercultural a nivel superior. A ello debemos sumar el hecho que las álgidas críticas de los excluidos, han encontrado eco en distintos organismos internacionales, los cuales resultan también clave para comprender la reinención del Estado como promotor de nuevos espacios educativos a nivel superior que tomarán como sujetos protagónicos a los indígenas, a las mujeres o a los campesinos.

### **III.II. El encuentro de las demandas sociales locales y los organismos internacionales**

La emergencia de las movilizaciones sociales de carácter interno que tuvieron lugar en buena parte de los países de América Latina durante la segunda mitad del siglo XX,<sup>29</sup> fueron producto de una crisis del modelo de desarrollo estabilizador que se había puesto en operación y que no se distinguió por la elevación de las condiciones de vida de la población, sino por la polarización social y económica (Oehmichen, 1999). Es factible considerar que las agencias internacionales surgidas después de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, como la OIT, la ONU y la UNESCO, empezaron a jugar un papel relevante para llevar a efecto la promoción y el cumplimiento de demandas sociales; encontrando en la educación la mejor vía para dar cauce a la justicia y al desarrollo social que se exigía desde distintos frentes.

En primer lugar, la Organización Internacional del Trabajo sentó las bases de una ideología supranacional que promovió de manera central la correlación entre la paz y la generación de condiciones óptimas para llevar a efecto la justicia social. Desde sus inicios, esta organización puso particular atención a la situación desfavorable que vivían los pueblos indígenas y tribales con relación a su estatus laboral; teniendo presente que el contexto de este fenómeno estaba marcado por la aparición de los trabajadores aborígenes en las colonias de las potencias europeas.<sup>30</sup> La explotación laboral indiscutiblemente marcó los cometidos futuros de este organismo y dio lugar a tres convenios clave, que en el tiempo tuvieron consecuencias jurídicas significativas para la demanda de cierto tipo de educación y de otros asuntos de interés público.

Fue en 1930 que tuvo origen el Convenio 129 sobre el trabajo forzoso. Y tras la creación de la ONU en 1945; se llevaron a cabo una serie de debates que culminaron en la creación del Convenio 107 de pueblos indígenas y tribales en el año de 1957. Finalmente,

---

<sup>29</sup> Los movimientos de reivindicación socio - étnica aparecen simultáneamente en varios países del mundo a partir de la década de los setenta. Hemos aludido en el primer capítulo a los congresos y encuentros internacionales que tuvieron lugar después de la primera reunión de Barbados, donde México y Perú tuvieron presencia notable a través de la participación de muchos profesores de educación primaria bilingüe que habían sido formados bajo los proyectos indigenistas de Estado. El dato que interesa a esta revisión es que si bien es cierto que de origen estos movimientos no tienen como objetivo principal explicitar demandas educativas asociadas al reconocimiento étnico, sino exaltar las condiciones de desigualdad social que enfrentaban los grupos indígenas y campesinos como resultado de la aplicación de un modelo de desarrollo fallido, con el paso del tiempo se fue clarificando que las demandas tendrían que clasificarse y particularizarse, así que para la década de los ochenta son ya claras las solicitudes de generar una educación incluyente, un política agraria justa, una revisión de la situación jurídica de los territorios ocupados por los sectores indígenas así como generar políticas de salud y alimentarias acordes a los diferentes contextos socioculturales.

<sup>30</sup> <http://www.ilo.org/indigenous/Aboutus/HistoryofILOwork/lang-es/index.htm>

en la década de los ochenta se da forma al Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que hasta hoy sigue vigente, y tiene efectos para promover una actitud de respeto por las culturas y el modo de vivir de los pueblos indígenas y tribales y el supuesto fundamental de que estos constituyen sociedades permanentes con derecho a determinar sus propias prioridades para el proceso de desarrollo. Los dos principios rectores del Convenio 169 son “que los pueblos deben participar y deben ser consultados en los procesos de toma de decisiones en todo nivel, ya que tales decisiones afectan sus vidas y comunidades”.<sup>31</sup>

Más allá del número de países que han ratificado este convenio,<sup>32</sup> la relevancia que cobra descansa en haberse convertido en un punto de referencia *cuasi* obligado para la elaboración, el análisis y la evaluación de las políticas públicas sobre los derechos de los pueblos indígenas, en muchos países del mundo. Junto a ello, es desde sus contenidos que se sugieren y establecen los estándares internacionales mínimos de desarrollo y bienestar social; mientras mantiene la puerta abierta para países que deseen establecer estándares más altos; y busca reunir en un mismo diálogo a todas las partes interesadas: gobiernos, organizaciones de pueblos indígenas y tribales y organizaciones no gubernamentales.

Junto al papel que la OIT ha jugado en el contexto internacional, sugiriendo y promoviendo una serie de reformulaciones sobre la educación, y otros tópicos que atañen a los pueblos indígenas a través de una normatividad supranacional; es necesario colocar en el análisis a la UNESCO. En 1942, durante la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de los países europeos que enfrentaron a la Alemania nazi y sus aliados, se reunieron en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME). La guerra estaba lejos de terminar, pero los países presentes en la CAME, se preguntaron sobre la manera en que iban a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz. Rápidamente este proyecto creció y adquirió una dimensión universal.<sup>33</sup> Es este el antecedente más próximo de lo que hoy conocemos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), –formalmente es reconocida en el año de 1946– cuya constitución es ratificada inicialmente por veinte Estados nacionales.

---

<sup>31</sup> <http://www.ilo.org/indigenous/Aboutus/HistoryofILOwork/lang--es/index.htm>

<sup>32</sup> Con base en la información proporcionada por la página electrónica de la OIT hasta el año 2008 han sido 19 países los que lo han ratificado.

<sup>33</sup> <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

Lo relevante del surgimiento de la UNESCO es el interés que generó alrededor de la promoción internacional de una educación para la paz;<sup>34</sup> haciendo de esta idea su principal razón de ser. Con el paso de los años, esta agencia ha reformulado sus objetivos y actualmente establece que su misión es contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información.<sup>35</sup> En los últimos años, la UNESCO ha generado una agenda temática internacional donde la educación universitaria juega un papel protagónico pues considera que ésta colabora significativamente en los procesos de restauración de la paz, de igualdad social y de inclusión.

En lo referido a la situación de la educación universitaria, debemos considerar –al menos– dos eventos clave promovidos por este organismo que marcaron el rumbo y sentido de muchos de los replanteamientos educativos que hoy conocemos. En 1996 se celebró la Conferencia de la Habana, donde se resolvió la necesidad de transformar la educación superior.<sup>36</sup> Para lograr este objetivo fue preciso construir una instancia, avalada por la UNESCO, que atendiera las iniciativas y demandas generadas por los sistemas de educación superior. Fue así que nació el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con sede en Venezuela, mismo que en 1998 convocaría a la I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París. En el marco de esta última se emitiría la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI, expresando que “la admisión a la educación superior debe de basarse en el mérito, la capacidad, el esfuerzo”. Y por lo tanto, “ninguna discriminación puede ser aceptada para el acceso a la educación superior en base a la raza, género, idioma o religión, o en base a las distinciones económicas, culturales, sociales o de discapacidades físicas”.<sup>37</sup> Abriendo con esta declaración la puerta para generar y consolidar modelos educativos interculturales que partieran de la diferencia y no de lo homogeneización. Finalmente, en el año 2007, la IESALC junto con la UNESCO, desarrollaron uno de los proyectos medulares que permite comprender la emergencia de las Universidades Interculturales en el continente americano. Este proyecto se denominó “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”,<sup>38</sup> y convocó a 67 investigadores de 11 países latinoamericanos, buscando con ello, “insistir en el plano de las realizaciones prácticas,

---

<sup>34</sup> No hay que perder de vista, que la insistencia en asociar la educación con la paz, tendrá sentido en el contexto de posguerra dado que lo que se busca es restaurar la estabilidad social y política de los estados nacionales.

<sup>35</sup> <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

<sup>36</sup> [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es)

<sup>37</sup> <http://www.isees.org/ISEES-4.pdf>

<sup>38</sup> [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)

profundizar los avances hacia la valorización de la diversidad cultural y el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades, así como la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afro-descendientes de la región”.<sup>39</sup>

De este proyecto se deben tener presentes al menos cuatro acciones que innegablemente colaboraron a reconfigurar la educación superior de nuestros países. En primer lugar, se apoyó el desarrollo de programas de estudio de instituciones interculturales de Educación Superior (IES) y de programas/proyectos de otras instituciones de educación superior (IES) en colaboración intercultural con comunidades indígenas y afro-descendientes que incidieran favorablemente en la mejora de la calidad de vida de dichas comunidades. En segundo lugar, se fortaleció el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad. Y en tercer lugar, se apoyó la creación y el fortalecimiento de programas y proyectos de investigación y/o promoción del buen vivir, desarrollados por IES y/o por unidades de IES “convencionales” con comunidades indígenas y/o afrodescendientes; y finalmente se realizó el Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y afrodescendientes en América Latina”, en la Universidad de Panamá; destacando la participación de la CGEIB que representó a México en este encuentro.

Ahora bien, aunque es cierto que bajo una lectura general hay coincidencia en reconocer que la educación es ante todo una obligación primaria del Estado y por ende, toda práctica educativa –pública o privada– es ordenada, organizada y certificada por éste. Y en este proceso no puede omitirse la autonomía estatal respecto a la reformulación de los modelos educativos superiores es relativa.

Es decir, para el caso de algunos países de América Latina, la firma del Convenio 169 de la OIT en los noventa y la primera década del nuevo milenio, sumado al reconocimiento de la Declaración de la UNESCO de 1998, tuvieron impactos significativos y colocaron en la agenda pública la puesta en operación de nuevos modelos educativos a nivel superior; los que partirían de las especificidades culturales y lingüísticas de la población objetivo. También generaron acciones que posibilitaron la inclusión y la permanencia en la Universidad de la población indígena. Ejemplo de ello, es la generación de las Universidades Interculturales en México, Ecuador, Bolivia y Perú; el desarrollo de programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) dirigidos a la formación universitaria de maestros de primaria para los programas de educación bilingüe intercultural en Bolivia, Chile, Ecuador, México y Perú; la asignación de becas a estudiantes indígenas en México a

---

<sup>39</sup>[http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es)

través del Programa México Nación Multicultural en la UNAM (PUMC) y el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), la beca indígena para el caso de Chile; el Programa Nacional de Becas Universitarias en Paraguay (PNBU); los programas especiales de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas promovidos por la Fundación Ford, presentes en Chile dentro de la Universidad de la Frontera de Temuco, y la Universidad de Tarapacá, en Perú en la Universidad de San Antonio Abad del Cusco, y Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho; y en México a través del programa de posgrado en Lingüística Indoamericana y Antropología Social en el Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Beca CIESAS-FORD)<sup>40</sup>

Es preciso aclarar que con esta afirmación y ejemplos no quiero decir que los Estados Latinoamericanos hayan estado supeditados íntegramente a estas recomendaciones internacionales para considerar la reformulación de sus políticas educativa. De hecho, como se verá más adelante, el caso de México es interesante porque paralela e incluso previamente, ya se habían generado espacios educativos a nivel superior para poblaciones indígenas. Sin embargo el auge de todos estos nuevos modelos y la promoción de apoyos económicos en asociación con los planteamientos multi e interculturales, sí se encuentran mayoritariamente asociados a una agenda internacional promovida desde las instancias aludidas a partir de la década de los noventa.

En síntesis, considero que a partir de reconocer y analizar esta tríada colaborativa entre Estado, movimientos sociales y organismos supranacionales, se puede comprender la emergencia y las características de ciertos modelos formativos a lo largo del tiempo; como también es posible contrastar las características que éstos adquieren en contextos y niveles determinados. Es decir, mientras que formalmente algunos programas pueden cobrar una relevancia significativa en la esfera burocrática o en el contexto internacional; para la comunidad de profesores o estudiantes que participan del modelo en sí, los mismos planteamientos pueden tornarse poco operativos, o significar un cambio trascendente en su forma de ver y participar de la realidad inmediata.

---

<sup>40</sup> <http://www.isees.org/ISEES-4.pdf> pp.7-8, 2009

### III.III. La Universidad Intercultural en México

La Universidad Intercultural en México, más allá de ser un novedoso espacio educativo, constituye una interesante arena política que permite reconocer cabalmente la intersección, cooperación y tensión de las tres unidades a las que hemos aludido: el Estado, los movimientos sociales indígenas y los organismos supranacionales.

En tanto modelo educativo, no hay duda en señalar que la Universidad Intercultural representa una cara innovadora del Estado, una suerte de nueva perspectiva sobre lo que debe significar la educación superior en México y el tipo de ciudadano que hoy se aspira a construir. Pero al mismo tiempo, los variados contextos y sujetos que acogen a estas instituciones le han dotado de plurales sentidos, haciendo que las resonancias de esta original política tenga ecos y resultados distintos. Y por tanto, le hagan ver pública y políticamente, como anquilosados modelos indigenistas, híbridos sin rumbo claro o de manera efectiva como nuevas instituciones que han logrado reformular el sentido y cometido de la universidad y la educación pública.

Si tenemos presente la relación crítica o nula entre la educación superior y los contextos indígenas durante las últimas décadas, es posible coincidir en la afirmación de que las Universidades Interculturales representan el modelo educativo más relevante de los últimos años; propuestos bajo el contexto de la transición y la alternancia política mexicana a partir del año dos mil.

Estas instituciones han quedado bajo el amparo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, y en alguna medida, expresan la respuesta a una negociación y diálogo entre el Estado y los movimientos indígenas, apostando por una educación superior acorde a esta nueva realidad.<sup>41</sup>

Aunque en apego a lo dicho por el actual coordinador general de la CGEIB, Fernando Salmerón, este modelo no está planteado para atender de manera exclusiva a las

---

<sup>41</sup>Aunque como ya hemos señalado, en esta reflexión es preciso reconocer la diversidad de actores e instituciones que participan en la creación de estos nuevos planteamientos educativos; superando la idea de que es exclusivamente el Estado y los movimientos reivindicatorios indígenas los que generan a estas instituciones, recuperamos la Memoria de experiencias del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas de Educación Superior (2001–2005) de la Fundación Ford y la ANUIES, donde se reconoce que las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior provienen de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y ONG nacionales e internacionales son los principales actores que desarrollan estos novedosos programas de “acción afirmativa” para promover el acceso a los jóvenes indígenas a la educación superior.

poblaciones indígenas, sino que busca impactar a todas las instituciones educativas del país. Es difícil disociarle de una política étnica en función de lo que expresa la propia normatividad que cubre a todas las universidades, y que exalta, por sobre todo, el papel de las lenguas originarias y la recuperación de los saberes ancestrales indígenas. No en vano, en la revisión histórica que de estas instituciones hacen sus propios fundadores, hay una asociación de su origen con las trayectorias de los movimientos multiculturales en el mundo; los movimientos indianistas en América Latina; y las propias reformas constitucionales en materia de reconocimiento, diversidad, inclusión y políticas públicas diferenciadas a finales del siglo xx.

Bajo este contexto, la Universidad Intercultural es una institución pionera en materia de educación superior indígena.<sup>42</sup> Y por ello, considero que es desde estos espacios que debe problematizarse al modelo educativo intercultural: a sus orígenes, a sus contenidos y a sus objetivos; para posteriormente —por la vía etnográfica— adentrarse en las variopintas realidades que tienen lugar dentro de las universidades, y las maneras en que han impactado a la vida de los estudiantes y egresados.

Existen múltiples puntos de vista que justifican la pertinencia de la Universidad Intercultural en México. Sin embargo, hay coincidencia en torno a la idea de que la generación de estos nuevos espacios den lugar a una nueva y urgente diversificación epistémica, sea ya dentro de las universidades tradicionales, o dentro de estas nuevas instituciones.

Sobre la noción de que la diversificación epistémica tiene varios frentes de origen, podemos recuperar la idea de Cristina Oehmichen, quien considera que tanto las propias movilizaciones latinoamericanas de los años setenta, como la reformulación de los paradigmas dominantes de las ciencias sociales, están asociados al resurgimiento de diversas corrientes marxistas (1999). Pero, también es preciso situar en este marco, al surgimiento

---

<sup>42</sup> Sin pretender negar la afirmación de reconocer a las UI como unidades académicas pioneras de educación superior para indígenas, no podemos desdeñar experiencias previas de educación superior que si consideraron de manera relevante a este sector, baste tener presente, por ejemplo, que en México, durante el sexenio de Miguel Ávila Camacho, “se fortaleció el interés por trabajar con la UNESCO y propagar sus finalidades. Jaime Torres Bodet promovió el primer Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, en 1950. Además se hicieron grandes esfuerzos de propaganda para las actividades e ideales de las Naciones Unidas. En 1948 se realizó una reunión de directores generales de educación para planear las actividades que en relación con la educación pública perseguía la UNESCO” (Vázquez;1970:234); por otra parte, no podemos dejar de lado a la Escuela de Desarrollo Regional propuesta por Gonzalo Aguirre Beltrán en 1972, la licenciatura en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde el año 19 – y el programa de licenciatura y maestría en Lingüística Indoamericana ofertado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) desde el año 2001.



de los estudios subalternos generados desde Asia en la misma década, con representantes clave como Ranajit Guha, Dipesh Chakrabarty, Saurabh Dube y Edward Said, entre otros. Fueron ellos quienes desde el frente histórico y político, pusieron el dedo en la llaga al señalar que la historia de las sociedades coloniales y poscoloniales estaba supeditada a una construcción y lectura desde occidente, y por tanto, había una omisión y desconocimiento de las otras formas de pensar. Así fue que desde la subalternidad se propuso empezar a narrar la historia en primera persona, y dar lugar a las voces omitidas en el auge de la Universidad decimonónica.

La crítica entonces va dirigida tanto a los que hacen el conocimiento, como a quienes lo transmiten, y hacen uso del mismo para seguir consolidando una versión hegemónica de la Historia.

Desde otro frente —el de la pedagogía, la filosofía y la teología— Paulo Freire e Ivan Illich, son otros de los pensadores clave en este cambio de paradigmas. En 1970, con la publicación de la *Pedagogía del oprimido*, Freire revolucionó las perspectivas y los modelos pedagógicos a partir de su propuesta alfabetizadora desde abajo; misma que partía de los conocimientos ya construidos y dados a los sujetos, a partir de su círculo familiar y comunitario. Pero más allá del modelo contenido en la pedagogía del oprimido —sin duda valioso— lo que a esta tesis importa, es resaltar el papel de Freire como denunciante de las condiciones de desigualdad que enfrentaban en el ámbito educativo los alfabetizandos, y su participación activa en la reformulación de los programas de educación del Consejo Mundial de las Iglesias, a partir de 1970. Siguiendo a Ernani María Fiori, “el método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política. Las distingue, sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiza y busca reencontrarse, esto es, busca ser libre” (1970:20).

Por otro parte, Ivan Illich, teólogo vienés, jugó un papel sobresaliente e incluso pionero en los debates sobre interculturalidad. En 1961, creó el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) con sede en Cuernavaca, Morelos. El CIDOC perseguía originalmente ser un espacio de formación para los jóvenes misioneros norteamericanos que trabajarían en América Latina; sin embargo, con el paso del tiempo y la promoción en 1964 del seminario “Alternativas institucionales en una sociedad tecnológica”<sup>43</sup> Illich

---

<sup>43</sup> [http://elpais.com/diario/2002/12/05/agenda/1039042811\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2002/12/05/agenda/1039042811_850215.html)

generó largos y profundos debates que han sido ubicados dentro de los estudios contraculturales e incluso anarquistas. La propuesta de Illich descansa en generar una sociedad educada fuera de las escuelas a partir de demostrar la ineficacia de la educación escolarizada. La obra más sobresaliente y polémica de este pensador es *La sociedad desescolarizada* (1971) que contiene una crítica profunda sobre la educación en las economías modernas. En otro de sus textos *La convivencialidad* (1973) Illich afirma “Nuevos sistemas educativos están en vías de suplantar los sistemas escolares tradicionales tanto en los países ricos como en los pobres. Estos sistemas son instrumentos de condicionamiento, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles, usuarios resignados. Tales sistemas hacen rentable y generalizan los procesos de educación a escala de toda una sociedad. Tienen aspectos seductores pero su seducción oculta la destrucción. Tienen también aspectos que destruyen, de manera sutil e implacable, los valores fundamentales” (1973:10).

Posterior a los movimientos de los estudios subalternos y contraculturales nutridos por filósofos, historiadores y teólogos, nacieron diversos frentes que en alguna medida son arropados por el metamovimiento de los estudios culturales. Podríamos aquí ubicar a diversos estudiosos ubicados en distintos frentes, como Boaventura de Sousa Santos, quien desde Portugal propone generar una epistemología desde el sur que coloque en un primer plano a las naciones latinoamericanas y europeas marginadas en las versiones dominantes de la Historia;<sup>44</sup> considerando que la mejor vía para el equilibrio del conocimiento sea hablar de las historias –en plural– y en ese ejercicio generar sociedades y formas de pensar incluyentes.

Walter Mignolo y Catherine Walsh son dos estudiosos más que desde Argentina y Ecuador proponen el modelo decolonial, que a mi parecer oscila entre el posmodernismo y los estudios culturales y que descansa en desestructurar la matriz del conocimiento occidental, para ceder el espacio a otras formas de conocer, pensar y explicar la realidad. Particularmente la decolonialidad busca desde el sur de América Latina deconstruir las nociones de unidad y hegemonía de la que los estados latinoamericanos se jactaron por más de cincuenta años,<sup>45</sup> para así demostrar que existen diversos modos de vivir y aprehender el mundo; de hecho es desde el movimiento decolonial que se desprende parte del modelo político del buen vivir, reconocido tanto en las constituciones de Ecuador como de Bolivia

---

<sup>44</sup> [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20du%20Sud\\_EtudesRurales\\_187-2011.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Epistemologies%20du%20Sud_EtudesRurales_187-2011.pdf)

<sup>45</sup> [http://www.revistatabularasa.org/numero\\_nueve/08walsh.pdf](http://www.revistatabularasa.org/numero_nueve/08walsh.pdf)

y que apuesta a dar un lugar prioritario a las formas educativas no formales venidas principalmente de las comunidades campesinas e indígenas.

En la misma línea de los estudios culturales podemos incluir a Slavoj Žižek y a Seyla Benhabib quienes desde Eslovenia y Turquía, respectivamente, han generado otra lectura sobre la diversidad cultural y específicamente sobre el proceso de la interculturalidad, insistiendo en que el trasfondo de este debate es de índole política y que por tanto se precisa de una reformulación del modelo democrático imperante, para con ello dar cauce efectivo al cambio social que asuma que la diversidad cultural es un incentivo y no un problema.

Para el caso de México, es factible colocar en el centro de este debate a Guillermo Bonfil Batalla y Pablo González Casanova como precursores en la crítica al modelo indigenista y a la política educativa hegemónica. Bonfil Batalla con su obra *México Profundo. Una civilización negada* (1987) abrió la puerta a la crítica frontal del indigenismo de estado, insistiendo sobre su tendencia asistencialista e integracionista que tenía como prioridad el seguir forjando a la nación, no así reconocer sus formas plurales y lo que ello significaba para construir un proyecto nacional incluyente; por su parte, Gonzales Casanova en su obra *La democracia en México* (1965) identifica y denuncia un colonialismo interno que se proyecta en las formas de construir y ejercer políticas integracionistas y asimilacionistas que no se separan mucho de los viejos modelos coloniales del siglo XVI y XVII.

Todos estos nuevos campos de debate académico parecen coincidir en la ruptura con las nociones occidentales, supuestamente eurocéntricas y reificadas, de “individuo”, “sociedad” e “historia” (Dietz, 2003:24) y en el marco de la teoría social se encontrarán vinculados –aparte de las corrientes críticas venidas del marxismo- con el surgimiento del feminismo académico, el post-estructuralismo y el giro posmoderno que va a marcar parcialmente el ritmo de las ciencias sociales después de la década de los ochenta del siglo XX. Sin embargo, considero un acto justo, que junto a estos movimientos disciplinarios deben sumarse también las propuestas que se desprenden de la aplicación de la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur a la educación y la pedagogía; proponiendo modelos tales como el de investigación–acción y la hermenéutica analógica que persiguen en su propuesta “disminuir el carácter impositivo de la autoridad y para dar emancipación con una interacción maestros – alumnos más centrada en el diálogo razonable” (Arriarán y Beuchot, 1999:112).

Bajo estos interesantes giros teóricos y metodológicos de las ciencias sociales en el ocaso del siglo xx, lo que Dietz denomina la academización del movimiento multiculturalista (2003:24) encontrará buen asidero dentro de los movimientos educativos interculturales latinoamericanos que indudablemente están vinculados con estos nuevos debates al cuestionar frontalmente el papel de las universidades tradicionales como centros concentradores del conocimiento verdadero, argumentando que si bien es cierto que esta cualidad ha fortalecido su presencia y continuidad, al mismo tiempo ha reforzado la idea de que la perspectiva científica es la única autorizada para hablar sobre la realidad física y social, dejando de lado las experiencias cotidianas del aprendizaje y los saberes místicos acumulados por los miembros de comunidades indígenas y rurales que por otras vías también dan respuesta a lo que en la realidad inmediata sucede.<sup>46</sup>

Como reacción a este auge crítico venido tanto de las ciencias sociales como de los movimientos indígenas y campesinos y del propio estado mexicano al evaluar su política indigenista a partir de los años setenta, la respuesta fue iniciar una serie de consultas a través de la SEP y la CGEIB en el año 2002 con diversos actores sociales involucrados en la práctica educativa indígena,<sup>47</sup> con miras a tener presente la pertinencia de construir nuevos espacios académicos social, cultural y económicamente apropiados a las especificidades de los provenientes en su mayoría de zonas rurales que las más de las veces habían quedado excluidos de la educación superior. Por tanto, “la gestión de la diversidad en el ámbito educativo a nivel superior se ha centrado fundamentalmente en subsanar las deficiencias en el acceso a la calidad de la educación que reciben los estudiantes indígenas.” (Dietz, 2008:6).

La CGEIB señala que “el proyecto de creación de universidades interculturales en México se gestó a partir de múltiples peticiones de diferentes grupos y organizaciones vinculados a las comunidades indígenas, que en diferentes momentos han hecho llegar propuestas a las autoridades educativas del gobierno federal para crear instituciones de educación superior (IES) que atiendan pertinentemente las necesidades de formación de sus jóvenes” (CGEIB, 2006:129).

---

<sup>46</sup> Me remito a la palabra místicos porque es la forma en que la CGEIB se refiere a los saberes tradicionales de las comunidades indígenas y campesinas. Sin que esto signifique que coincida en que esta sea la mejor manera de aludirlos.

<sup>47</sup> Resulta revelador que en Enero de 1979, el Instituto Nacional Indigenista titule “*Treinta años de indigenismo. Acto de reflexión*” a su órgano de difusión interno llamado *México Indígena* y que la presentación este a cargo de José López Portillo, entonces presidente de los Estados Unidos Mexicanos. Es innegable pues que el propio Estado presionado si por los movimientos indianistas pero también por la crisis económica que se vivía tanto en contextos nacionales e internacionales considere la evaluación crítica de su política indigenista y su viabilidad efectiva.

El primer diagnóstico que se obtuvo de esta iniciativa de consulta fue que los jóvenes indígenas enfrentaban múltiples desventajas para insertarse en espacios de educación superior, dentro de las que destacaron la lejanía de las universidades estatales con relación a la geografía específica donde se ubican la mayoría de las comunidades de origen de estos estudiantes, así como la ausencia de estrategias en las universidades tradicionales –públicas y privadas– para incorporar la enseñanza y reconocimiento de las lenguas indígenas.

Por otro lado, al aproximarse al trato que los estudiantes indígenas recibían dentro de las escuelas tradicionales, se cayó en cuenta que los factores de burla y discriminación estaban presentes ante el desconocimiento o negación de la diversidad cultural y lingüística, por lo que se fue gestando la idea de crear una universidad que se distinguiera por el vínculo inmediato con las comunidades y que tomara en cuenta el contexto pertinente para que la cultura de origen de los estudiantes se reactivara sin menosprecio de docentes, personal administrativo y los propios educandos.

Sylvia Schmelckes,<sup>48</sup> primera coordinadora general de la CGEIB en una entrevista me señalaba que ante la transición democrática del país en el inicio del presente siglo, la injusticia educativa respecto a los pueblos indígenas debía de ser subsanada y la Universidad Intercultural representaba sin lugar a dudas una de las mejores maneras de contrarrestar la desigualdad, el racismo introyectado como consecuencia de la escolaridad homogeneizante y el racismo evidente hacia las poblaciones indígenas tanto en los ámbitos cotidianos, universitarios y laborales; de ahí “la necesidad de introducir en la nueva institución educativa el enfoque intercultural que implica una interacción creativa y enriquecedora entre diferentes culturas y proyectar una nueva forma de integración de los jóvenes indígenas a los estudios superiores” (CGEIB, 2006:130).

El giro que se presume como más relevante en estas reflexiones, es la consideración de las expresiones culturales y lingüísticas como factores potenciales para el desarrollo de nuevos campos de conocimiento que posibiliten la resolución de problemas sociales a partir del contexto inmediato en el que los estudiantes viven y estudian. Bajo esta idea –al menos en términos formales– se hace evidente una primera diferencia en el tratamiento de la diversidad desde el Estado al no entenderla nuevamente como un problema o un elemento de folklore que se suma al inventario de rasgos culturales y que precisa de

---

<sup>48</sup>Entrevista. 4 Febrero 2011. Cuernavaca, Morelos.

salvaguardarse, se apuesta pues por el tránsito de esos elementos hacia las aulas universitarias.

En este sentido, el principio rector que distingue a la Universidad Intercultural es favorecer el surgimiento de un diálogo intercultural que haga compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que colaboren directamente con el desarrollo de las comunidades indígenas, a esta idea se suma la intención de “franquear barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales” (CGEIB, 2006:130).

Sin embargo cuando se lee con atención los objetivos del modelo, llama la atención que se vuelva a caer en ciertas retóricas indigenistas de conservar la cultura;<sup>49</sup> cierto es que las Universidades Interculturales colocan de manera central la intención de promover el desarrollo a partir de los conocimientos ancestrales que idealmente constituirían el eje de la oferta académica, pero es paradójico que para llevar a buen fin el objetivo se reitere “ la importancia de preservar la cultura y el rescate de las lenguas originarias, cuya práctica corre el riesgo de extinguirse ante las exigencias del desarrollo del mundo moderno” (CGEIB, 2006:131). Esta idea hace evidente una suerte de angustia que sigue teniendo lugar en el tratamiento de lo indígena en el ámbito educativo y que vuelve a apostar por conservar a la cultura, lo que de alguna manera deja ver la permanencia de un enfoque conservacionista y culturalista, que apuesta por conservar, alejar y particularizar a los grupos humanos; pretendiendo con ello generar la sobrevivencia de sus saberes por encima de la vorágine occidental.

De esta observación se desprende mi posición respecto a calificar a las Universidades Interculturales como una versión mexicana de lo multi e intercultural que no logra rebasar el mero pronunciamiento de la diversidad cultural como motor de desarrollo, dejando de lado una problematización en extenso asociada con aspectos económicos y políticos de carácter estructural, que invariablemente atraviesan a las variadas problemáticas indígenas.

Es cierto que se reconoce el atraso en materia de equidad y justicia social, pero se le generaliza y ello hace suponer que se sigue pensando y entendiendo a los indígenas como

---

<sup>49</sup> Recordemos que el indigenismo de Estado, tanto como política pública y campo académico estuvo marcado por el culturalismo norteamericano de la primera mitad del siglo XX y uno de sus principales objetivos fue particularizar y conservar a las culturas, mantenerlas pues alejadas de la *contaminación* del mundo *occidental*.

unidad, sin tener presentes aspectos particulares de carácter geográfico, migratorio, económico y político y apostando porque la cultura sea la llave mágica que resuelva estas condiciones de rezago. Así que “las implicaciones del multiculturalismo a la mexicana se observan en el plano jurídico, político y educativo, principalmente a través del abandono del indigenismo asimilador y la entrada a lo que algunos han llamado una versión light y neoliberal de la gestión de la diversidad. La educación intercultural ha sido orientada fundamentalmente a la atención a los pueblos indígenas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura” (Dietz, 2008:7).

Ahora bien, en esta revisión crítica sería injusto desconocer que la CGEIB también se ha esforzado por disminuir o al menos matizar la atención desbordada sobre la cultura indígena. En este sentido ha buscado generar las vías para que la promoción de la interculturalidad vaya más allá de las Universidades Interculturales y las aulas. Con miras a romper la inercia de fortalecer campos educativos exclusivos para determinados grupos, se ha dado a la tarea de promover junto con otras instituciones, dentro de las cuales destaca el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), un movimiento nacional por la diversidad cultural, que busca interculturalizar a las instituciones del Estado.<sup>50</sup>

Este hecho ha obligado a que las otras universidades también respondan a la exigencia de reconocer e incluir a los sectores indígenas, teniendo así origen las unidades de apoyo para estudiantes indígenas, becas especiales para jóvenes hablantes de lenguas originarias o el surgimiento de programas académicos que tengan como base la comprensión y resolución de problemas culturales. Como ejemplos podemos referir a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde nació el programa “México Nación Multicultural” y se abrió una licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, el caso de la Universidad Veracruzana que dentro de su propia estructura acogió a la Universidad Intercultural y las becas de posgrado para estudiantes indígenas ofertadas por la fundación FORD y el CIESAS.

---

<sup>50</sup> [www.diversidadcultural.mx](http://www.diversidadcultural.mx)

### **III.IV. La diversificación de la oferta educativa superior en México y su vínculo con los modelos interculturales**

Si se pone atención a lo sucedido con la educación superior en México, durante los últimos diez años ha habido un despliegue de la oferta educativa a partir de la creación de nuevas instituciones que buscan descentralizar los espacios escolares y acercarlos a zonas tradicionalmente marginadas.

La Universidad Intercultural forma parte de esta tendencia y por tanto su origen debe colocarse muy de cerca al de las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, que justo han nacido casi al mismo tiempo que las Universidades Interculturales y que de igual manera se suman a la perspectiva de desarrollo local y regional pero con otros modos operandi. Como ejemplo de esta coexistencia podemos aludir a la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca que nace en el 2001, justo tres años antes que la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y la Universidad Politécnica del Valle de Toluca que tendría origen en el 2006 o el caso de la Universidad Tecnológica de Cherán en Michoacán que abre sus puertas al mismo tiempo que la Universidad Intercultural Indígena ubicada en Pichátaro, Michoacán. Estamos pues ante un momento crucial de acciones políticas a nivel federal y estatal que reconocen las limitantes de las universidades estatales para recibir a todo el sector juvenil que aspira a realizar estudios universitarios.

Ante el auge de poner en operación nuevos campus académicos, lo que vale la pena recuperar es la intención específica de las Universidades Interculturales, el perfil deseable de sus estudiantes y desde luego los planes de estudio que distinguen al modelo y que son los que propiamente le dan identidad frente a otras universidades.

Contrario a lo que los planteles tecnológicos buscan atender -las necesidades de los sectores industriales y empresariales- las Universidades Interculturales plantean un modelo reflexivo de desarrollo que parta de las propias comunidades de origen de los estudiantes. Atendiendo al señalamiento del Dr. Felipe González Ortiz <sup>51</sup> "interesa el desarrollo de las comunidades como un insumo para la creación de relaciones sociales incluyentes basadas en la diferencia" (2006:14). Se plantea entonces abandonar la perspectiva de una escuela y un sistema educativo que privilegia la integración y asimilación para adoptar una nueva mirada que reivindique el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y a la

---

<sup>51</sup> El Dr. Felipe González Ortiz fue el rector fundador de la primera Universidad Intercultural que operó en México y que se estableció en San Felipe del Progreso, Estado de México. Su gestión abarcó del año 2004 al 2008.



convivencia equitativa y respetuosa de diferencias lingüísticas y culturales de diversas formas de construcción y transmisión de conocimiento; pero como la propia coordinación reconoce “estamos frente a una traslación para la que no existen rutas preestablecidas ni mapas claramente trazados” (CGEIB, 2009:5). De ahí que ante lo novedoso que resulta este planteamiento –según palabras de sus propios autores– se puedan explicar muchas de las contradicciones que en el camino han enfrentado las universidades tanto en el plano académico como en el pedagógico y el administrativo.

Sin embargo es preciso señalar que aunque las Universidades Interculturales son modelos de reciente creación, México cuenta con experiencias previas altamente significativas en lo que a educación superior indígena se refiere; por tanto no se parte de cero y es preciso aludir a estas instituciones antes de referirnos a las especificidades de las instituciones que analizamos.

Hasta hoy existen en México nueve universidades interculturales adscritas a la CGEIB y tres más que se reconocen como afines al planteamiento de Estado que tuvieron origen antes de poner en marcha oficialmente este modelo. Las entidades federativas donde se localizan estas universidades son Sinaloa, México, Chiapas, Michoacán, Guerrero, Veracruz, Puebla, Oaxaca, Tabasco, Quintana Roo, Yucatán y San Luis Potosí.

Desde el año dos mil ya se habían puesto en operación universidades que si bien no se reconocían –hasta ese momento– como interculturales, partían de planteamientos similares y buscaban atender prioritariamente a los sectores indígenas de cada entidad. La primera en su tipo fue la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM),<sup>52</sup> que desde el año 2001 surgió en Mochicahui, el Fuerte, con la intención de atender a la población estudiantil proveniente de las comunidades *yolem´me – mayo* de Sinaloa y los *yolem´me-mayo* y *yolem´me jia´aki* (yaqui) de Sonora. Lo relevante de este plantel reside en su oferta educativa; los programas académicos que imparte son los mismos que cualquier universidad

---

<sup>52</sup> Los antecedentes de ésta se remontan al año de 1982, naciendo como un programa de investigación antropológica con aplicación a la investigación y la docencia en el seno de la Universidad de Occidente. En 1999 con el respaldo del Gobierno de Sinaloa a través de la Comisión Para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa, la Universidad de Occidente apoyó de nueva cuenta el proyecto educativo orientado a la formación de recursos humanos indígenas. El H. Consejo Académico de esa universidad, acordó denominar nuevamente a la dependencia como Instituto de Antropología y posteriormente a instancias de los coordinadores del programa y como un avance en la intención de separarse, se autorizó el nombre de Instituto de Antropología, nombre con el que funcionó hasta diciembre de 2001, fecha del nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena de México, gracias a que el Honorable Congreso del Estado de Sinaloa, atendiendo una iniciativa del Gobernador Juan S. Millán Lizárraga, el 05 de diciembre de 2001 emitió el Decreto No, 724 de Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Indígena de México, disponiendo su creación.(www.uaim.edu.mx)

tradicional tales como licenciatura en Derecho, Contaduría, o Ingeniería en Sistemas Computacionales.

Este hecho, es justo el que ha llevado a la UAIM a guardar cierta distancia con la CGEIB, considerando que las nuevas carreras que se crearon de manera exclusiva para las Universidades Interculturales no responden a las necesidades efectivas del sector indígena, se dice pues, en palabras de José Gómez Salazar,<sup>53</sup> que “no se trata de crear nuevas carreras, sino de dotar de las herramientas necesarias a los estudiantes para poder desempeñarse en cualquier campo de conocimiento”; de ahí que la UAIM apueste por hacer gratuita la enseñanza, no cobrando colegiaturas, ni derechos de exámenes, y proveyendo de comedores y albergues estudiantiles a toda la comunidad universitaria sin costo de por medio. Con esto, se reconoce que el principal obstáculo que enfrentan los estudiantes indígenas es de carácter económico, entonces atendiendo a esta prioridad, en un segundo plano la UAIM apuesta por construir un plantel multicultural, en el que se respeten las diferentes expresiones culturales y lingüísticas y tenga lugar la libertad y la tolerancia.<sup>54</sup>

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí al igual que la de Mochicahui es una experiencia previa a las Universidades Interculturales. Nace en el año 2002 por un Decreto del Gobierno estatal con miras a atender a las zonas media, huasteca y del altiplano de San Luis Potosí, a partir de reconocer nuevamente el atraso y las desigualdades regionales que existían frente a los centros urbanos y mestizos de la entidad.

La oferta educativa descansa en ocho licenciaturas de corte tradicional como derecho, administración pública, informática administrativa e ingeniería industrial. Y lo que se puede reconocer como característica esencial y diferenciadora, es el uso del término comunidad. Se señala que la Universidad utiliza este concepto no sólo para referirse a unidades sociales con ciertas características especiales que les dan la organización dentro de un área delimitada, sino como “núcleos locales de población rural urbana o intermedia con una unidad histórica social, con autonomía y estabilidad relativas, cuyos miembros están unidos por una tradición y normas que obedecen a necesidades de progreso en donde los

---

<sup>53</sup> Licenciado en Derecho, egresado de la UAIM, Chinanteco originario del Estado de Oaxaca y actual presidente de la Sociedad de Titulares Académicos de la UAIM. (Entrevista en la Ciénega, municipio de Malinaltepec. Guerrero. 10 Octubre 2010).

<sup>54</sup> La UAIM contaba hasta el año pasado con estudiantes provenientes de 14 estados de la República Mexicana y con una comunidad de 2040 estudiantes inscritos que cursan alguna de las trece licenciaturas, seis maestrías y tres doctorados que se ofertan. (Datos proporcionados por José Gómez Salazar en entrevista en la Ciénega, Municipio de Malinaltepec, Estado de Guerrero. 10 de octubre 2010).

individuos participan con respeto entre unos y otros”.<sup>55</sup> Al igual que el caso de Mochicahui, para la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, el concepto y modelo de interculturalidad pasa a un segundo plano; no aspira pues a representar o constituirse como Universidad Intercultural, se trata tan sólo de llevar las carreras tradicionales a comunidades preferencialmente indígenas por medio de un modelo descentralizado.<sup>56</sup>

Finalmente, el tercer caso más relevante de modelos educativos emparentados con las Universidades Interculturales es el del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) que se localiza en el municipio mixe de Santa María Alotepec, en el estado de Oaxaca. Este instituto, en algún sentido, es el más cercano al modelo propuesto por la CGEIB, oferta tres licenciaturas que son: Educación Intercultural, Administración y Desarrollo Sustentable y Comunicación para el Desarrollo Social y aspira a convertirse en cercano tiempo en una Universidad Indígena que promueva “el pensar y dialogar sobre tu cultura y escuchar y conocer sobre otras culturas”.<sup>57</sup> La particularidad del ISIA no descansa en la oferta y el modelo educativo sino en que es la única institución de carácter privado dentro de todo el espectro educativo intercultural en boga. El Instituto Ayuuk nace en el seno de la Fundación Ibero “Ernesto Meneses”, recibe el apoyo docente del sistema de universidades jesuitas (Universidad Iberoamericana de México, Universidad Iberoamericana de Puebla e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente) y se sostiene económicamente por los donativos de una red de voluntarios adscritos a la Fundación Ibero. El objetivo, una vez más es acercar la educación superior a la población más pobre y deprimida del Estado de Oaxaca –según sus propias palabras– así que prácticamente no se les cobra a los jóvenes inscripción y sus metas inmediatas son convertirse en una Universidad Indígena Intercultural reconocida por la CGEIB y establecer un comedor universitario para todos sus estudiantes.<sup>58</sup>

Es importante tener en cuenta que estos casos expresan un deseo generalizado por formar a los jóvenes en la educación superior dentro de las carreras que han sido denominadas como tradicionales. Es evidente que no se prioriza generar nuevos campos de conocimiento, ni promover la diversificación epistémica ni poner el acento en aspectos lingüísticos y culturales; el planteamiento es simple: se trata de acercar la universidad a las

---

<sup>55</sup> <http://universidadcomunitariadesanluis.blogspot.com/2009/01/algunos-antecedentes-del-proyecto.html>

<sup>56</sup> Entre varios aspectos que sorprenden de la UNICOM es la cantidad de planteles en operación. Existen hasta hoy 10 colegios ubicados en Cárdenas, Cerritos, Charcas, Matehuala, Tamazunchale, Tampacán, Tamuín, Tancanhuitz, Ciudad Valles y Villa de Reyes. La población total que hasta este año cuentan es de 1800 alumnos, quienes en su mayoría son de origen nahua, tének y pame. ([www.unicom.edu.mx](http://www.unicom.edu.mx)).

<sup>57</sup> [www.fundacionmeneses.org.mx](http://www.fundacionmeneses.org.mx)

<sup>58</sup> Hasta el año 2010, el ISIA atendía a 94 estudiantes de origen mixe. ([www.fundacionmeneses.org.mx](http://www.fundacionmeneses.org.mx))

comunidades, abaratar costos de traslado, disminuir desigualdades básicas y desde el contexto local y regional colaborar –en la medida de lo posible– en mejoras jurídicas, administrativas y de desarrollo ambiental y tecnológico.

### **III. V. El modelo del Estado pluricultural: la Universidad Intercultural**

Previo a construir la revisión crítica de los objetivos y los resultados de algunas de las Universidades Interculturales, vale la pena revisar con atención los señalamientos de la CGEIB con relación a las tres principales características que debía tener la nueva universidad para garantizar el cumplimiento de los objetivos que se plantearon.

En cuanto a la vocación y denominación de la institución que se proyectaba crear, se acordó omitir el término indígena a fin de evitar la idea de segregación de los grupos étnicos del resto de la sociedad mexicana, a la que generalmente se asocia el término. Dada la identificación de la vocación y los propósitos a cumplir por la nueva institución se optó por calificarla como intercultural.

En cuanto a la oferta educativa se propuso: a) asegurar la pertinencia de la propuesta de opciones de formación profesional, a fin de que sean innovadoras y que atiendan las necesidades de desarrollo de la zona. La oferta educativa debe considerar las necesidades prioritarias de atención a la problemática de la región y dar un enfoque que privilegie esencialmente la atención de necesidades de desarrollo de la población indígena, b) establecer criterios básicos de calidad para impulsar el desarrollo institucional por etapas. Se requirió un plan de crecimiento fundamentado en acciones de seguimiento que pudieran dar cuenta de la buena marcha de la institución para garantizar su consolidación a corto y largo plazo y c) integrar opciones formativas que den la posibilidad a los estudiantes de acreditar el nivel correspondiente al profesional asociado, cuyo compromiso y duración de estudios es de dos años, a fin de ofrecer un ciclo corto de profesionalización para atender aquellos casos en los que sus necesidades y compromisos así lo requieran (CGEIB, 2006:132).

Una vez que se establecieron las características generales que debían distinguir a las Universidades Interculturales, se diseñó la oferta educativa en función de elementos que se asumen como definatorios para el desarrollo de las regiones donde se localizan las poblaciones indígenas, los ejes que se privilegiaron para dar forma a las carreras profesionales fue el desarrollo ambiental bajo la perspectiva de la sustentabilidad, la recuperación y reactivación de la lengua materna y el diálogo intercultural que serviría de puente para la resolución de conflictos intercomunitarios, interregionales, estatales y nacionales.

Con base en estos preceptos se diseñaron inicialmente cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo. El objetivo de la primera fue formar profesionales capaces de promover y reactivar procesos de comunicación oral y escrita en las lenguas originarias, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas y a destacar la prevalencia que éstas deben tener como mecanismos de transmisión y desarrollo de los valores culturales en los que dichas lenguas se fundamentan.

La licenciatura en Desarrollo Sustentable busca formar profesionales capaces de orientar el manejo y uso racional, adecuado y eficiente de los recursos naturales, atendiendo a las necesidades de preservar el medio ambiente a partir de los valores y tradiciones de los pueblos originarios, apoyándose en los avances de la ciencia y la tecnología que sean adecuados a las necesidades del entorno. Así mismo, podrán generar, diseñar, implementar y evaluar proyectos alternativos de producción y comercialización de la producción regional.

El programa de Comunicación Intercultural pretende formar profesionales capaces de orientar procesos y manejar tecnologías, modelos y medios de comunicación masivos, tanto en la lengua originaria como en español, así como de potenciar su uso en el marco del fortalecimiento del compromiso social para impulsar el desarrollo económico y sociocultural de sus comunidades y entorno regional.

Finalmente la licenciatura en Turismo Alternativo desarrolla una modalidad de formación profesional práctica que implica la oferta de espacios de descanso y esparcimiento en estrecho contacto con la naturaleza, valorando y aquilatando el conocimiento tradicional y las prácticas organizativas y culturales propias de los pueblos, y propiciando una convivencia respetuosa entre los demandantes de estos servicios y los pueblos de México.

Con la oferta educativa en mano, llegó el momento de decidir dónde se deberían de ubicar estos planteles. Apelando al principio de que las Universidades Interculturales por un lado debían constituir polos de desarrollo y por otro, debían fortalecer los vínculos entre las comunidades y la universidad, es decir, incorporar la cultura indígena en las funciones sustantivas de la universidad, se apostó porque estas se situaran en zonas de alta concentración de población indígena con miras a abaratar los costos de traslado del sector estudiantil a la escuela y sobre todo, con miras a lograr que los universitarios se quedaran

anclados a su región y desde ahí se convirtiesen en agentes de cambio y transformación dentro de sus propias comunidades caracterizadas por un atraso histórico.<sup>59</sup> De ahí que “este tipo de universidades asentadas en dichos contextos promueven el arraigo de los estudiantes a sus comunidades de origen. [*aunque*] no se quiere decir que los egresados se quedarán a vivir el resto de sus vidas en sus comunidades sino que los egresados, trabajen en el país, ciudad o región en que trabajen estarán arraigados a sus lugares de origen” (González, 2006:10).

Estas características e intencionalidades generales que cubren al modelo Universidad Intercultural permiten comprender su especificidad en el marco de la amplia oferta educativa que se desplegó iniciado el siglo XXI. Su surgimiento nos demuestra que para este nuevo tiempo la consideración e inclusión de las poblaciones indígenas en el ámbito educativo superior era inminente, tanto por las presiones internacionales, como por las reformas sugeridas y llevadas a cabo en los congresos estatales y federales y desde luego por las iniciativas y demandas locales.

Es entonces que considero que a partir del amplio marco de ofertas educativas a nivel superior asociadas con las comunidades indígenas, se vuelve relevante el contraste del modelo de la CGEIB frente a otras propuestas. A partir de este ejercicio es posible dar cuenta si en efecto la Universidades Interculturales representa un giro innovador o en su defecto representa un modelo conservador que apuesta todas las fichas por la lengua y la cultura y se aleja de discusiones centrales como la autonomía, el territorio, la desigualdad social, la desnutrición y la pobreza, que lamentable e indudablemente siguen tiñendo la realidad indígena de nuestro país.

Si el multiculturalismo es un concepto que describe la diversidad étnica, la interculturalidad idealmente apuesta por ir más allá de ese plano descriptivo, busca generar procesos de interacción no conflictivos entre identidades diferenciadas. Bajo esta lógica, el reto de inicio de todas las Universidades Interculturales es hacer efectivos estos procesos por medio de la educación superior y al mismo tiempo construir desde las aulas una nueva mirada sobre la diversidad cultural y lingüística del país.

---

<sup>59</sup> Esta concepción de las UI como polos de desarrollo me la expresó Fernando Salmerón Castro en una entrevista en la Ciudad de México. 14 de octubre 2009.

De manera cuasi natural se esperaría que estas nuevas entidades educativas no emularan viejas propuestas, viejas experiencias ni modelos antagónicos como el indigenismo. La creatividad y novedad tendrían que hacerse presentes para que de manera efectiva se pudiese reconocer un cambio en la visión del Estado sobre la diversidad cultural y su tratamiento en el ámbito educativo.

Bajo esta idea en el año 2004 arrancó oficialmente la instalación y apertura de las universidades interculturales, que bajo consultas previas y negociaciones con diferentes entidades y municipios del país, acordó sesión de terrenos y partidas presupuestales para dar forma física a las Universidades Interculturales y el as bajo la manga –en cuanto a los contenidos de fondo– descansó en la oferta educativa y en la horizontalidad del modelo de enseñanza–aprendizaje de esos nuevos campos de conocimiento intercultural.

Ahora bien, sin pasar por alto los diagnósticos que la CGEIB promovió y obtuvo durante los años previos a la apertura oficial de las Universidades Interculturales, no dudo en señalar –aunque de facto no se reconozca– que el principio de origen y ubicación de las Universidades Interculturales está atravesado por el modelo de región intercultural construido por Gonzalo Aguirre Beltrán. Es evidente que la apuesta fue colocar las universidades en cabeceras municipales de regiones predominantemente indígenas para así transitar hacia la construcción de lo que particularmente denomino regiones académicas interculturales, las cuales enfrentan a nivel interno cuatro retos de orden técnico, político, pedagógico y epistémico.

En lo que al contexto exterior se refiere, el reto es replantear la identidad nacional y generar un cambio efectivo en las maneras de relacionarse social, económica y políticamente los sectores indígenas con los sectores dominantes o mestizos, la promoción de este cambio –en sentido estricto– descansa en las propias universidades.

En términos operativos, las Universidades Interculturales tienen que articular lógicas globales con lógicas locales y so pretexto de que la universidad representa el espacio idóneo para debatir y pensar los conocimientos universales, las entidades educativas interculturales tienen que innovar articulando a esta dinámica los conocimientos locales. Por tales razones es natural suponer que las Universidades Interculturales no serían concebidas como escuelas primarias o bachilleratos, para con ello evitar la reproducción de viejas prácticas del uso llano –en términos culturales y políticos– del idílico mundo indígena, que termine arrojando nuevamente profesores bilingües incapaces de ser críticos



con y en su propio entorno. Conforme a la lógica de este nuevo modelo, el objetivo debe ser generar investigadores interculturales especializados en su propia realidad, pese a las críticas que esta idea pueda generar. Al respecto, tengo presente una interesante observación que el Dr. Juan Pedro Viqueira me compartió en un encuentro personal:

“Es absurdo que se incite a los estudiantes a ir a un espacio académico para saber sobre sí mismos, el motivo real de todo espacio universitario debe ser aprender sobre todo aquello que desconozco de los otros, así que de principio quizá esto represente una de las principales críticas que a las universidades interculturales pueda hacerseles”<sup>60</sup>

En otro sentido, resulta inevitable no traer de vuelta a la figura de Gonzalo Aguirre Beltrán frente a estas piruetas discursivas que se presumen como novedosas. En 1967 con la publicación de *Regiones de Refugio*, Aguirre reconocía muchas de las problemáticas a las que alude la CGEIB y dejaba en claro que la problematización de la interculturalidad estaba estrechamente ligada a las maneras en cómo se expresaban las relaciones entre indígenas y no indígenas.

Por tanto, resulta un ejercicio sano cuestionar al modelo de las Universidades Interculturales al concebir a la cultura como una especie de vara mágica capaz de resolver el complejo tramado que atraviesa a las distintas realidades indígenas de nuestro país. Con esto no quiero decir que la explicación y justificación cultural de las Universidades Interculturales en sí misma sea mala, en realidad su limitante es que resulta demasiado discreta e insuficiente para referirse a la actual situación de los pueblos indígenas, de hecho Carlos González afirma que “las actuales discusiones de los movimientos indígenas no residen en el multiculturalismo ni en la interculturalidad sino en la autonomía política y el papel del territorio”, que por cierto son los dos grandes elementos ausentes en los planteamientos de la CGEIB y las Universidades Interculturales y es que la ausencia de las Universidades Interculturales en algún sentido revela una de las principales debilidades del proceder de la CGEIB y las Universidades Interculturales.<sup>61</sup>

Siguiendo esta reflexión, inquietante es también que aunque mucho se alude a las comunidades indígenas y a sus líderes, su voz y participación en los documentos normativos y de difusión de la CGEIB es casi nula; lo que nos lleva a cuestionar si una vez más el modelo educativo intercultural – por muy innovador que se presuma - reconoce e

---

<sup>60</sup> Entrevista. Ciudad de México. 5 octubre 2010.

<sup>61</sup> Miembro y actual presidente del Congreso Nacional Indígena, institución que nace en 1983 y que hasta la fecha sigue con atención procesos jurídicos que enfrentan miembros de diversas comunidades indígenas del país.

interviene en el devenir de los indígenas como objetos de tratamiento educativo diferenciado y no como sujetos de derechos autónomos. Entonces paralelamente es obligatorio preguntar si para el caso mexicano, ¿la educación intercultural a nivel superior de manera efectiva es una estrategia constitutiva de los proyectos políticos de las comunidades indígenas? y si ¿las universidades interculturales realmente logran liderar un movimiento pedagógico que involucra a las comunidades indígenas en el desarrollo educativo?

Con miras a hacer una justa lectura hay que decir que tanto los principios, los objetivos, los perfiles deseables y la misión de cada una de las carreras expresan exclusivamente el deber ser. Fernando Salmerón, en algún encuentro me insistía:

“La CGEIB representa el deber ser, nosotros somos capaces de describirte a la política intercultural, no así lo que sucede en la realidad de las universidades interculturales, porque finalmente la coordinación es tan sólo la institución que promueve la ampliación de la oferta educativa para indígenas a través de dos vías: las universidades interculturales y el diseño de estrategias para que las universidades convencionales integren los saberes indígenas”.<sup>62</sup>

Evidentemente la transición de un modelo educativo intercultural generado a nivel federal hacia instituciones concretas situadas en diversas entidades del país, trae consigo una serie de encrucijadas, negociaciones y tensiones políticas con los gobiernos estatales y municipales, de ahí que la crítica a las políticas étnicas nos obligue a poner la atención en las interacciones, confrontaciones y reajustes, entre, por un lado, los grupos y los actores sociales y por otro, los actores de las agencias gubernamentales y las instituciones del Estado, teniendo en cuenta que “el resultado de la interacción entre proyectos nacionales y culturas locales ha sido siempre la configuración de un orden que es diferente al que existía, pero que al mismo tiempo, presenta elementos novedosos en comparación con el proyecto nacional” (Calderón, 2004:15-18).

Se debe reconocer que los modelos políticos están hechos para experimentar. Evaluar en este momento los cambios que la educación intercultural a nivel superior ha generado es difícil. Es necesario tomar en cuenta que las Universidades Interculturales llevan a cuentas no más de once años de historia; por tanto, lo que sí es posible en este momento, es recuperar las voces de los protagonistas recientes de esta nueva educación, para de esta manera obtener las primeras versiones locales o regionales de lo intercultural,

---

<sup>62</sup> Entrevista. 14 de octubre 2009. Ciudad de México.

que a veces se parecen a lo que la CGEIB plantea y otras tantas se distancian en demasía y se convierten en cuadros de difícil comprensión, que retan a toda imaginación etnográfica y antropológica.

# **IV. PAISAJES, NÚMEROS Y PASADOS ETNOGRÁFICOS DEL ENCLAVE UNIVERSITARIO INTERCULTURAL**

## **IV.1. Introducción**

La aproximación etnográfica es hasta hoy un aporte vigente de la antropología para comprender en su debida dimensión distintos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales. Sin embargo este ejercicio de campo precisa del manejo y conocimiento de ciertos indicadores cuantitativos que resultan indispensables para conocer el marco general dentro del cual tiene lugar determinada problematización. La etnografía revela su verdadera trascendencia una vez que se ha atendido, en términos geográficos y estadísticos, el territorio al que se alude.

El ejercicio que mejor complementa a la revisión sociodemográfica, es el conocimiento de los principales trabajos etnográficos que han antecedido a nuestra mirada. Es ingenuo e incluso reprochable hacer tabula rasa y suponer que somos los primeros en pisar tierras ignotas.

Por tal razón es que he considerado necesario construir este marco previo de información, que por un lado nos ubica en tiempo y espacio y por otro, nos permite comprender a cabalidad los criterios de factibilidad cultural que tomó en cuenta la CGEIB para poner en operación estas universidades en determinadas entidades.

Los datos que proveen a este capítulo son extraídos mayoritariamente del documento denominado Universidad Intercultural. Modelo educativo (CGEIB, 2006), del XIII Censo de Población y Vivienda llevado a cabo por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2010, y del mapa y clasificación lingüística que proporciona la página electrónica del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Sobre la revisión de las etnografías desarrolladas en las entidades que a esta investigación interesan, debo señalar que el criterio que marcó la elección descansó en destacar las obras que fueron promovidas y/o financiadas por institutos de investigación

nacionales e internacionales y que al mismo tiempo en su propuesta o resultado tuvieran algún vínculo o impacto para el desarrollo de políticas públicas dirigidas a las poblaciones indígenas durante el siglo xx, poniendo énfasis en los trabajos asociados a la época de oro del indigenismo y de la antropología mexicana.

## IV. II. Números y paisajes

Las Universidades Interculturales de México, han sido asentadas en su totalidad en áreas de fuerte presencia indígena. Los estados de México, Chiapas, Michoacán y Guerrero fueron los primeros receptores de este modelo educativo entre los años 2004 y 2006.

A partir de las demandas y peticiones presentadas a diversas autoridades educativas del gobierno federal, por parte de múltiples grupos y organizaciones vinculadas con las comunidades indígenas, se decidió realizar en el año 2002 un diagnóstico de necesidades educativas a nivel superior a partir de tres ejes: una consulta con actores comunitarios, otra más con expertos y un estudio sobre expectativas de formación profesional (CGEIB, 2006). Con los resultados obtenidos de dicho diagnóstico se resolvió crear una nueva institución educativa a nivel superior centrada en un enfoque que atendiera la pertinencia de la formación impartida para atender las demandas y necesidades de los pueblos indígenas.

En apego a la información proporcionada por la CGEIB, el eje que más se enfatizó en la construcción de este diagnóstico fue el referido a las expectativas de formación profesional. Por ello, en el ciclo escolar 2001-2002 se constituyó una muestra conformada por 276 estudiantes del último grado de bachillerato y hablantes de una lengua indígena, distribuidos en ocho entidades federativas de la región central del país,<sup>63</sup> con el objetivo de obtener información que diera cuenta del número de hablantes de lengua indígena, respecto al total de jóvenes residentes en cada estado, concluyendo que el 8.7% de los estudiantes que cursaban el bachillerato pertenecían a un grupo indígena.

A partir de esta muestra se buscó identificar las posibilidades económicas que los estudiantes indígenas tenían para poder realizar estudios a nivel superior, de acuerdo a los ingresos *per capita* de cada uno de los hogares. La conclusión fue que “aquellos estudiantes cuyas familias contaban con un ingreso *per capita* superior al valor de una canasta de bienes básicos, tenían los medios económicos para continuar con sus estudios, y por tanto, mayores posibilidades de incorporarse a una universidad o institución del nivel superior. Para definir cuántos estudiantes se encontraban en esta situación, adicionalmente al ingreso se consideró la seguridad que cada uno de ellos tenía de seguir estudiando. Se determinó que 7% de los estudiantes de bachillerato correspondiente al grupo de personas indígenas opinaba estar seguras de continuar sus estudios y entre ellos, 4 de cada 10 tenían

---

<sup>63</sup> Los estados que compusieron esta muestra fueron Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.

posibilidades económicas de hacerlo, mientras que 6 de cada 10 carecían de recursos para continuarlos. El otro 2% de estudiantes (también indígenas) decía no estar seguro de continuar sus estudios, debido principalmente a que pertenecían a familias de escasos recursos" (CGEIB, 2006:143).

Una vez que se desglosó cada rubro de este diagnóstico, la propuesta quedó acotada a un objetivo central "establecer una institución educativa de nivel superior, de carácter público, en la que los componentes centrales de los estudios giraran en torno a la promoción del desarrollo de las comunidades indígenas de la región, teniendo en cuenta la importancia de preservar la cultura y el rescate de las lenguas originarias, cuya práctica corre el riesgo de extinguirse ante las exigencias del desarrollo moderno" (CGEIB, 2006:131).

Es por ello que el criterio de base que marcó esta ruta inicial de la interculturalización de la educación superior en manos de la CGEIB, fue justamente la alta concentración de población indígena, pero junto a este criterio estuvo también considerado el abierto interés, por parte del gobierno de cada entidad, de hacer frente -en términos operativos y presupuestales- a la puesta en marcha de estas instituciones. En este sentido, en cuanto al financiamiento, "se tomó en cuenta que tanto la aportación financiera de la federación como la del gobierno estatal para el caso de las instituciones de educación superior públicas, se justificaban cuando una institución contaba con la aprobación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y esta aprobación se argumentó, en parte, con los resultados del proceso de análisis de viabilidad que fue analizada por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (Coepes)" (CGEIB, 2006:133).

Me parece apropiado señalar sobre este último rubro, que junto a la buena intención de cada gobierno estatal por saldar públicamente una deuda histórica con los movimientos y las demandas indígenas explicitadas desde la década de los setenta, también se tuvo presente que este hecho invariablemente se traduciría a posteriori en un gran capital político para cada uno de estos gobiernos, el cual fue utilizado tiempo después con otros fines públicos, como las campañas electorales. Más adelante volveré sobre este tema.

Con estos antecedentes, es viable aproximarnos al actual panorama de la situación sociodemográfica que guardan los pueblos indígenas del país y específicamente a la situación que guardan en cada uno de los estados objetivo de las universidades interculturales.

Con base en los resultados que arrojó el XIII Censo de Población y Vivienda llevado a cabo por el INEGI en el año 2010, de la población total de los Estados Unidos Mexicanos (112 336 538 habitantes), 11 132 562 son indígenas y de éstos, 5 467 527 son bilingües, en tanto que 980 894 son monolingües y los restantes 246 807 no especifican su situación lingüística. Con relación al alfabetismo en la población indígena mayor a 15 años, 5 737 945 son alfabetas y 1 582 420 son analfabetas.

La situación numérica de la población indígena en las cuatro entidades que se trabajaron para esta investigación y los respectivos municipios donde se instalaron las Universidades Interculturales, se presentan en los siguientes cuadros, que concentran información que permiten ubicar cuantitativamente la población indígena presente en cada estado, su distribución por género, su situación bilingüe y su situación de alfabetismo. Previo a este paso, sólo preciso de señalar, que la suma total de población indígena de los cuatro estados pioneros del modelo educativo intercultural es de 3 345 803 habitantes.

El Estado de México es la entidad más poblada del país. Cuenta con una población total de

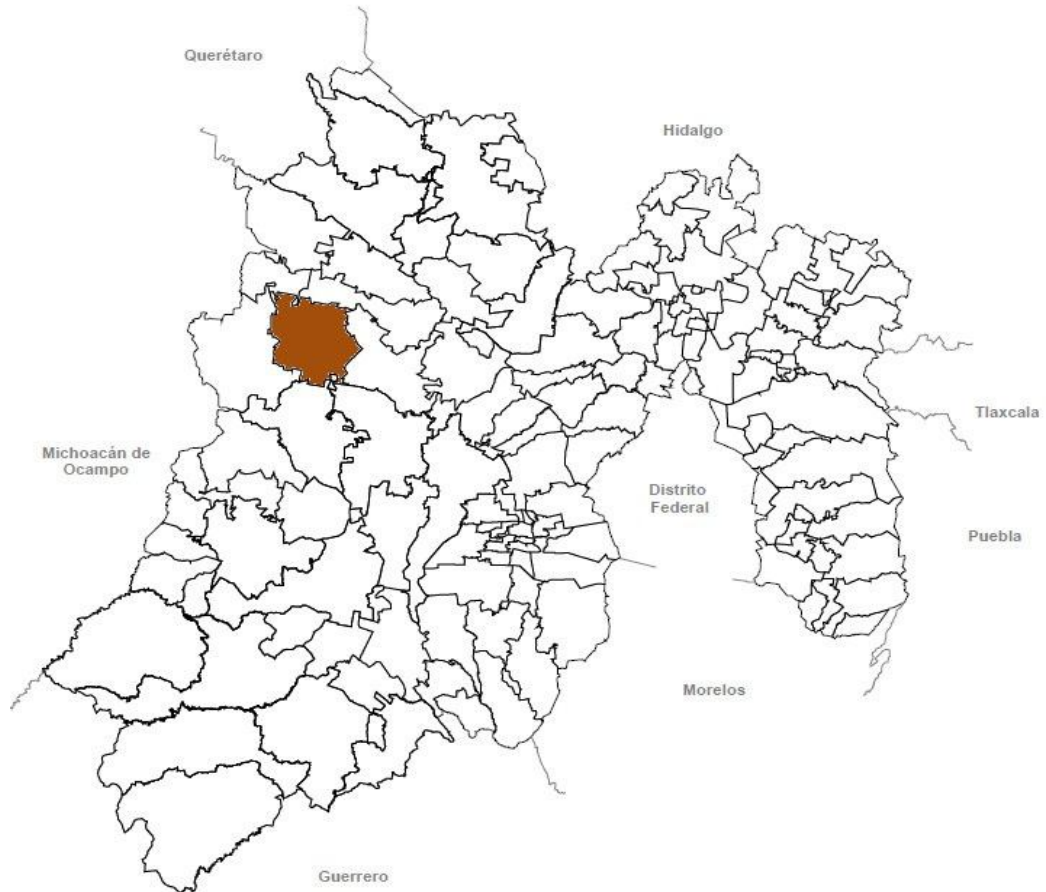
GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Varones (15- 24 años)	103 782
Mujeres (15-24 años)	105 269
Condición de bilingüismo (5 años y más)	341 491
Condición de monolingüismo (5 años y más)	2 806
No especificado	32 533
Alfabetismo (15 años y más)	578 123
Analfabeta (15 años y más)	91 663
No especificado	4 522
<b>Tabla I. Estado de México. Censo INEGI 2010</b>	

15, 175 862 habitantes, de los cuales 985 690 son indígenas. De este sector las lenguas vigentes paralelas al español, son la *jnatrjo* (mazahua), la *hñähñu* (otomí), la *pjiekakjoo* (tlahuica), la *bot'una* (matlatzinca) y la nahua. Las cuatro primeras pertenecen a la familia Oto-mangue y la última a la familia Yuto-nahua.<sup>64</sup> De este núcleo precisamos conocer la distribución por género, considerando un intervalo de entre 15 y 24 años –que es la población clave para acceder a la educación universitaria– y posteriormente ubicar su condición lingüística y de alfabetismo.

<sup>64</sup> Los datos referidos a la diversidad lingüística de las entidades analizadas, se obtuvieron del Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales localizado en la página electrónica del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (<http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>)



Tomando en cuenta la distribución de la población indígena en el Estado de México, el municipio con la mayor concentración de población originaria es San Felipe del Progreso, localizado al norte de la entidad y colindando con los municipios de El Oro, San José del Rincón, Villa Victoria, Almoloya de Juárez, Jocotitlán, Atlacomulco e Ixtlahuaca (Ver mapa 1).



**Mapa 1. San Felipe del Progreso**

San Felipe del Progreso está catalogado bajo los criterios del INEGI como un municipio

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Población bilingüe (5 años y más)	31 639
Población monolingüe (5 años y más)	345
No especificado	1533
Población Alfabeta (15 años y más)	37 855
Población Analfabeta (15 años y más)	9918
No especificado	432
<b>Tabla II. San Felipe del Progreso. Censo INEGI 2010</b>	

indígena, con un grado de marginación alto. Su población total es de 121 396 habitantes, de los cuales 76 627 son indígenas, es decir poco más del 50% de la población. La lengua dominante después del español es la *jnatro*.

De las cuatro entidades de estudio, el estado de Chiapas es el que cuenta con la mayor concentración de población indígena. De un total de 4 796 580 habitantes, 1, 511 015 son población originaria. Chiapas destaca también por ser la entidad de análisis con mayor número de lenguas originarias. De la familia Maya se encuentran vigentes el *lakty'añ* (ch'ol), el *tojol-ab'al* (tojolabal), el *jach-t'aan* (lacandon), el *bats'il k'op* (tseltal), el *bats'i k'op* (tsotsil), el *qyool Mam* (mam) y el *K'iche'* (K'iche'). En tanto que de la familia Mixe – zoque, la lengua presente es el *ode* (zoque).

Las especificidades en cuanto a género, bilingüismo, monolingüismo, alfabetismo y analfabetismo se presentan a continuación:

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Varones (15 a 24 años)	157 421
Mujeres (15 a 24 años)	166 799
Condición de bilingüismo (5 años y más)	756 236
Condición de monolingüismo (5 años y más)	371 315
No especificado	13 948
Alfabetismo (15 años y más)	609 066
Analfabeta (15 años y más)	267 259
No especificado	4510
<b>Tabla III. Estado de Chiapas. Censo INEGI 2010</b>	

En el municipio de San Cristóbal de las Casas fue donde se instaló la primera sede de la Universidad Intercultural. Fue dos años posteriores a la apertura de este campus, que se pusieron en marcha tres unidades académicas más en los municipios de las Margaritas, Oxchuc y Yajalón. Debido a que el trabajo sólo consideró a los estudiantes que participaron en la primera sede, pongo a disposición los datos básicos de la composición de la población originaria de San Cristóbal de las Casas, municipio colindante con Zinacantan, San Juan Chamula, Huixtan, Teopisca, Tenejapa, Totolapa, San Lucas, Chanal y Amatenango del Valle (Ver mapa 2).



**Mapa 2. San Cristóbal de las Casas**

El Estado de Michoacán numéricamente es interesante, porque de las cuatro entidades

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Varones (15 a 24 años)	22 413
Mujeres (15 a 24 años)	24 227
Condición de bilingüismo (5 años y más)	119 995
Condición de monolingüismo (5 años y más)	9 601
No especificado	7012
Alfabeta (15 años y más)	115 155
Analfabeta (15 años y más)	29 452
No especificado	1 279
<b>Tabla IV. Estado de Michoacán. Censo INEGI 2010</b>	

receptoras de las Universidades Interculturales, es la que menor presencia de población indígena tiene; sin embargo como veremos más adelante, paradójicamente es uno de los estados con mayores movimientos indígenas consolidados desde la década de los cuarenta y cuenta con una larga tradición de proyectos y modelos

educativos bilingües. De un total de 4 351 037 habitantes, 213 478 son indígenas. Las lenguas vigentes en la entidad son el *p'urhepecha* (p'urhepecha) de la familia Tarasca, el *jnatrjo* (mazahua) y el *tu'un savi* (mixteco) de la familia Oto-mangue y el nahuatl de la familia Yuto-azteca.

La comunidad de Pichátaro, sede de la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM) pertenece al municipio de Tingambato, que está catalogado como un municipio con población indígena dispersa y con un grado de marginación media. Limita con los municipios de Nahuatzen, Erongarícuaro, Pátzcuaro, Santa Clara, Ziracuaretiro y Uruapan (Ver mapa 3).



**Mapa 3. Tingambato**

Al igual que la situación que guarda todo el estado de Michoacán con relación al número de

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Población bilingüe (5 años y más)	773
Monolingüe (5 años y más)	0
No especificado	88
Alfabetismo (15 años y más)	1439
Analfabeta (15 años y más)	328
No especificado	4
<b>Tabla V. Tingambato, Michoacán. Censo INEGI 2010</b>	

indígenas, es la demarcación que numéricamente contiene a la menor cantidad de población originaria, de un total de 13 950 habitantes, tan sólo 2384 son indígenas y ninguno de estos habitantes, siguiendo los datos del INEGI, expresan condiciones de monolingüismo.

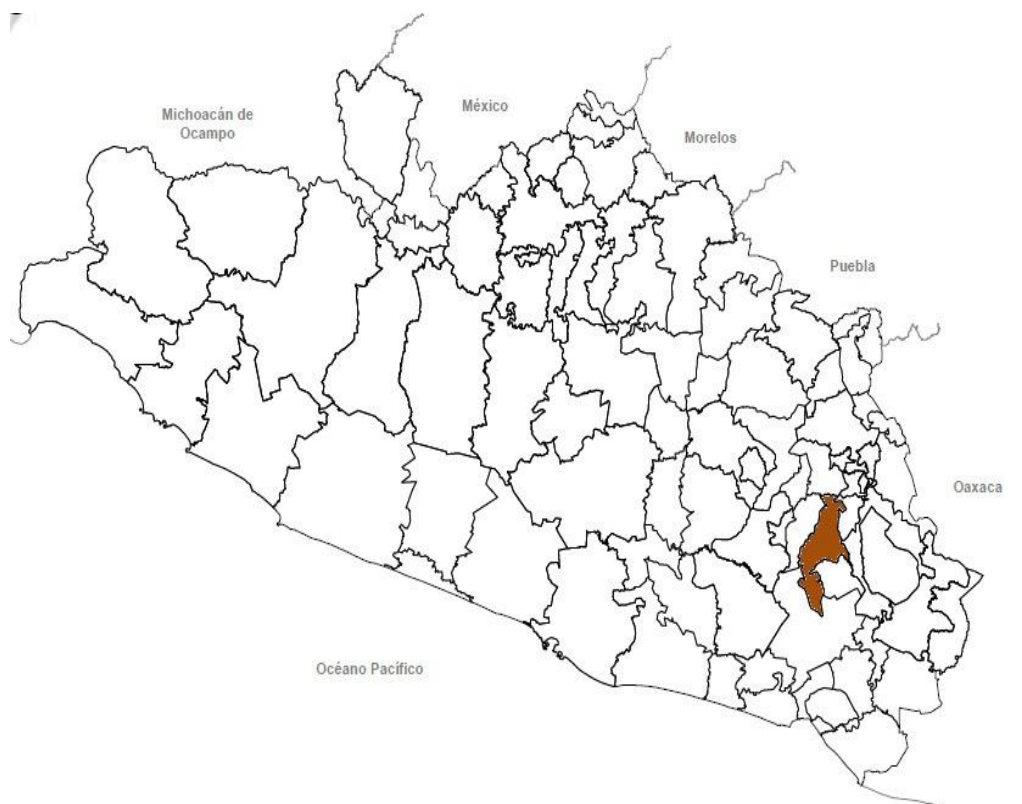
Por último, la situación sociodemográfica que guarda el Estado de Guerrero, llama la atención porque del núcleo de análisis, es la entidad que en su totalidad contiene al menor número de habitantes, pero destaca como la entidad que a nivel nacional presenta el mayor grado de marginación en varios de sus municipios.

La población total de Guerrero es de 3 388 768 habitantes, de los cuales 635 620

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Varones (15 a 24 años)	59 741
Mujeres (15 a 24 años)	66 262
Condición de bilingüismo (5 años y más)	312 453
Condición de monolingüismo (5 años y más)	134 797
No especificado	9524
Alfabetista (15 años y más)	232 860
Analfabeta (15 años y más)	136 362
No especificado	3398
<b>Tabla VI. Estado de Guerrero. Censo INEGI 2010</b>	

son indígenas. Las lenguas presentes en la entidad son: el mexicano (náhuatl) de la familia Yuto-nahua y el *tu'un savi* (mixteco), el *me'phaa tsíndíí* (tlapaneco) y el *nundá'* (amuzgo) de la familia Oto-mangue.

El municipio de Malinaltepec, donde se instaló la UIG, está catalogado como una demarcación con alto grado de concentración de población indígena y como uno de los municipios a nivel nacional con el mayor grado de marginación. Su población total es de 29 599 habitantes, de los cuales 28 842 son indígenas, convirtiéndole en el único municipio donde casi el 100% de su composición es de población originaria. Limita con los municipios de Copanatoyac, San Luis Acatlán, Iliatenco, Atlamajalcingo del Monte, Metlatónoc y Tlacoapa (Ver mapa 4).



**Mapa 4. Malinaltepec**

La Universidad de los Pueblos del Sur, (UNISUR), como ya se ha explicado, tuvo un origen

<b>GRUPO DE EDAD Y GÉNERO</b>	<b>TOTAL</b>
Población bilingüe ( 5 años y más)	18 305
Población monolingüe (5 años y más)	5 056
No especificado	205
Población Alfabeta (15 años y más)	11 879
Analfabeta (15 años y más)	3778
No especificado	121
<b>Tabla VII. Malinaltepec, Guerrero. Censo INEGI 2010</b>	

paralelo al de la Universidad Intercultural de Guerrero. Las discrepancias al interior del movimiento indígena que comandaba este proyecto, generó una ruptura y dio lugar al nacimiento de la UNISUR, que puso en marcha su propio

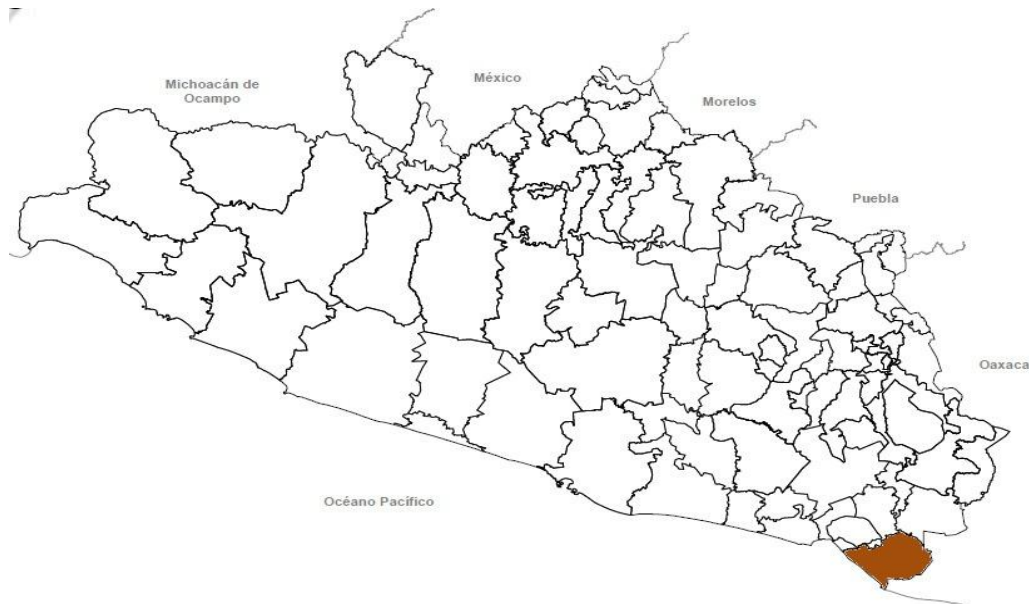
planteamiento autónomo intercultural y estableció cinco unidades académicas en San Luis Acatlán, Santa Cruz del Rincón, Xalitla, Xochixtlahuaca y Cuajinicuilapa. De estos cinco campus, se siguió de cerca al de Cuajinicuilapa, por tener una variable de filiación étnica interesante: la afroestiza.

En el siguiente cuadro se presenta la caracterización de este municipio, que es reconocido como indígena con población dispersa y un grado de marginación alto.

De un total de 25 922 habitantes, 2 496 son reconocidos como población originaria. Las lenguas con mayor presencia son el *tu'un savi* (mixteco) y el *nundá'* (amuzgo)

GRUPO DE EDAD Y GÉNERO	TOTAL
Población bilingüe (5 años y más)	1194
Población monolingüe (5 años y más)	32
No especificado	87
Alfabetismo (15 años y más)	805
Analfabetismo (15 años y más)	645
No especificado	87
<b>Tabla VIII. Cuajinicuilapa, Guerrero. Censo INEGI 2010</b>	

ambas de la familia Oto-mangue. Sus límites territoriales son con los municipios de Azoyú, Ometepec, el Océano Pacífico, Marquelia y Juchitán, Oaxaca (Ver mapa 5).



**Mapa 5. Cuajinicuilapa**

En síntesis, con estos indicadores podemos obtener dos sumas generales que vale la pena tomar en cuenta para comprender la pertinencia de establecer un modelo como el de las Universidades Interculturales. Considerando a los cinco municipios analizados, tenemos que existen un total de 100 233 habitantes mayores a cinco años que son bilingües, y 15 678 que son monolingües. De la población mayor a los 15 años, obtenemos un total de 98 325 alfabetas y 26 804 analfabetas.

Si tenemos presentes los criterios que establece la CGEIB, dentro de estos cuatro municipios efectivamente hay un grueso de población objetivo para las Universidades Interculturales. Tan sólo ubiquemos que se cuenta con 98 325 personas alfabetas, que han accedido o podrían acceder a la educación universitaria y que en la suma total, la presencia de habitantes bilingües es notable: 100 233, lo que implica considerar a todos ellos como sujetos con fuerte potencial para seguir ejerciendo la lengua materna y el español. En este sentido, la revitalización lingüística y lo que ello implica en el plano de la revitalización identitaria, es factible tal como lo plantea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.



#### **IV.III. Pasados etnográficos: experiencias antropológicas por los caminos de las Universidades Interculturales**

La población indígena se ha constituido como el núcleo predilecto de la tradición etnográfica en México. No en vano en nuestro contexto resulta difícil disociar el quehacer de las ciencias antropológicas de la reflexión del pasado o presente indígena.

El marcado interés sobre lo indio, que ha hecho tan distintiva a la antropología mexicana en el marco internacional, puede explicarse por el inminente nexo que esta ciencia guarda con el Estado mexicano posrevolucionario. Ya lo señalaba Juan Comas, “la gran variabilidad étnica, lingüística y cultural de las distintas agrupaciones humanas que constituyen la nación mexicana unido a la doctrina social que como ideario impuso la Revolución de 1910–1920, exigió una orientación distinta (1964:7).

Gonzalo Aguirre Beltrán, en su obra *El proceso de aculturación* considera que para el caso mexicano “el administrador se encuentra subordinado al antropólogo, porque la meta que se persigue es la integración y desarrollo de una región, de sus recursos y habitantes, y se supone que el especialista en ciencias sociales es quien está mejor dotado para tratar los problemas de convivencia que surgen del contacto de grupos humanos que participan de culturas diferentes” (Beltrán, 1957:199).

Es por ello que desde los albores del siglo xx, la antropología se convirtió en una ciencia de Estado y el ejercicio etnográfico estuvo marcado por las directrices de identificación y conocimiento de los pueblos indígenas con miras a construir diagnósticos y posteriormente poner en operación políticas públicas de desarrollo, asociadas mayoritariamente con los ámbitos educativos, alimenticios y de salud.

Los cimientos de la antropología mexicana estuvieron marcados por encomiendas etnográficas monumentales, como la caracterización arqueológica y antropológica del Valle de Teotihuacán encargada a Manuel Gamio en 1917, proyecto que de hecho “preveía la investigación de los grupos raciales y sociales de México divididos en 11 zonas de las cuales sólo la primera (el Valle de Teotihuacán) pudo ser estudiada y publicados sus resultados” (Comas, 1964:23).

Sin duda, a partir de este tipo de trabajos se delineó el objeto y fin de la antropología en nuestro país, impactando incluso a otras antropologías de América Latina;

Comas considera que “Manuel Gamio debe considerarse, de hecho y de derecho, el verdadero iniciador de la antropología y del indigenismo científicos, no sólo mexicanos sino continentales” (Comas, 1964:20).

Junto a la obra Gamio, resulta indispensable colocar el trabajo *La población indígena de México* (1940) de Carlos Basauri, a quien por encomienda de Lázaro Cárdenas se le solicitó una cartografía indígena con el objetivo de delinear futuras políticas públicas asociadas directamente con la educación. En la presentación que Raimundo Mancisidor hace a la obra de Basauri, quien entonces fungía como Jefe del Departamento de Educación Indígena dependiente de la SEP, destaca que “le fue encargada la redacción de monografías relativas a las tribus que componen la población indígena de México, en las que suministrara la mayor cantidad de datos e informaciones conectadas con este importante sector de nuestra población, a fin de proporcionar de esta manera una visión panorámica, de conjunto, de la referida población indígena, que sirviera a guisa de antecedente para realizar con posteridad, en algunas regiones del país, estudios particulares con todo el rigorismo científico necesario, cuya profundidad será en la medida que cada caso requiera, para obtener por este medio el conocimiento exacto de las condiciones de vida del tantas veces mencionado sector de la población mexicana” (1940:4).

Llama también la atención el hecho de que el trabajo de Basauri justifique su pertinencia a partir de citar parte de un discurso pronunciado por Lázaro Cárdenas, que al pie expresa “México no se interesa por la desaparición de las razas indígenas ni debe buscarla; el Gobierno y la Revolución no descartan a la población netamente indígena en su responsabilidad como factor para el desarrollo y progreso del país, pues la considera capaz, en un nivel ya no sólo tan alto como el del mestizo, sino con la misma eficacia de cualquier otro tipo racional del mundo. Lo único que le ha faltado al indio es la posibilidad de instruirse y alimentarse como la han tenido otros muchos pueblos” (1940:3).

Si bien es cierto que estos estudios monumentales o de carácter nacional, sentaron las bases de un tipo particular de antropología aplicada y arrojaron información vital para tener una suerte de panorámica sobre la realidad indígena del país; fue necesario dar un giro y plantear otro modelo etnográfico que básicamente se distinguió por desarrollar estudios regionales y de comunidad.

Son estos trabajos los que propiamente sentaron el antecedente inmediato de las pequeñas etnografías y monografías. Algunas de ellas persiguieron sólo fines informativos y

otras más, contribuyeron a poner en operación determinadas propuestas de desarrollo local y/o regional. Tengamos presente que las etnografías especializadas sobre los procesos educativos, el vínculo entre alumno y profesor y los impactos que generaba la instalación de escuelas en las comunidades tienen un origen relativamente reciente. En realidad, las etnografías generadas en la primera mitad del siglo xx buscaban de manera llana identificar y comprender a los sujetos que habitaban las regiones indígenas del país, para después pensar y planear las vías de intervención que hicieran de esos mexicanos verdaderos ciudadanos. De ahí que esta breve revisión de las etnografías desarrolladas en los estados que particularmente interesan, descansa en ubicar los proyectos y los estudios de caso más sobresalientes que despojaron de maleza a comunidades que en algún momento de la historia de México fueron prácticamente desconocidas para los planificadores y operadores de las políticas públicas.

Para el Estado de México, uno de los primeros estudios históricos más sobresaliente sobre la población indígena de la entidad es el de Pedro Carrasco, *Los otomies; cultura e historia prehispánica de los pueblos de habla otomiana* (1950), dentro del cual se hace un detallado seguimiento del origen de los otomies que habitaron al Valle de Toluca. Por su parte Daniel Cazés representa a los pocos antropólogos que se han aproximado al estudio del pueblo matlatzinca de la entidad, llevando a cabo un estudio de carácter lingüístico en la comunidad de San Francisco Oxtotilpan y publicando originalmente los resultados en el artículo "El pueblo matlatzinca de San Francisco Oxtotilpan y su lengua" dentro de la *Acta Antropológica* publicada por la ENAH, en el año de 1967.

Lourdes Arizpe, es la antropóloga que inaugura los estudios de la región mazahua, problematizando específicamente la situación de las mujeres originarias de esta región cultural en el contexto migratorio hacia la Ciudad de México, su libro *Indígenas en la ciudad de México, el caso de las "Marías"*, publicado en 1976, constituye un clásico obligado para la antropología urbana y para los estudios sobre migración interna.

*El pacto del Valle Matlatzinca*, publicado por la Universidad Autónoma del Estado de México en el año de 1977, constituye un documento trascendental para conocer el posicionamiento de las comunidades indígenas del Estado de México frente a las políticas integracionistas de la federación. Son múltiples actores los que le signan pero destaca el nombre del profesor Julio Garduño, quien fuera uno de los promotores más sobresalientes de la Universidad Intercultural del Estado de México y que después de hacer público *El pacto del Valle*, publicaría en 1978 la *Declaración de Temoaya*, dentro de la cual quedan

expresadas las demandas del movimiento indígena de la entidad referidas a la mejora de la situación educativa y justo esta declaración será recuperada años después, concretamente en el 2002, para demandar la apertura de la Universidad Intercultural en territorio mexiquense.

En el ámbito etnohistórico, la antropóloga Nohemí Quezada, desarrolla un estudio sobre los matlatzincas del estado, publicando en 1996 el libro *Los matlatzincas, época prehispánica y época colonial hasta 1650*. Por su parte, Efraín Cortés desarrolla una etnografía de *Los mazahuas originarios de San Simón de la Laguna*, trabajo que es publicado en el año 1990 dentro de la colección Presencias del INI.

En tiempos recientes, Leif Korsbaek es el antropólogo más activo en lo que a estudios sobre la población indígena del Estado de México se refiere. La temática que ha prevalecido en sus trabajos es el de la organización social tradicional y los sistemas de cargos. Al respecto podemos citar el artículo "El sistema de cargos en San Antonio de las Huertas como instancia integradora de la vida social" publicado en el año de 1998 en la Revista Ciencia Ergo Sum y el trabajo *El sistema de cargos y la neoetnicidad en una comunidad indígena del Estado de México. Conflicto y cohesión en San Francisco Oxtotilpan*, en el municipio de Temascaltepec (2004).

Por último, con relación a la entidad mexiquense, dos trabajos de referencia obligada son el de Cristina Oehmichen, quien vuelve a abordar el caso de las mujeres mazahuas en el contexto migratorio. Publicando los resultados de su investigación en el libro *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México* en el año 2005. Finalmente el *Estudio sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México*, publicado en el 2005 por el Colegio Mexiquense y la CEDIPIEM, dejan ver de manera global la situación actual que guardan las comunidades indígenas de la entidad. Este trabajo fue coordinado por el Dr. Felipe González Ortiz, quien fuera el primer rector de la Universidad Intercultural del Estado de México y actualmente se desempeña como profesor investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Ahora vayamos hacia el estado de Chiapas, que se ha constituido como blanco favorito de las investigaciones antropológicas tanto a nivel nacional como internacional. No es casualidad el chiste recurrente en el gremio al señalar que las unidades domésticas de

las comunidades indígenas chiapanecas se compongan por padre, madre, hijos y antropólogos.

Ya lo señalaba Margarita Nolasco en la presentación que hace a la síntesis bibliográfica de los trabajos antropológicos desarrollados en la entidad "Chiapas comparte con Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo el atractivo ficticio de contener dentro de sí a "nuestros contemporáneos primitivos" y paralelamente "el interés antropológico sobre esta región también reside en que las expresiones de rebeldía han estado presentes desde el siglo XVI hasta el siglo XX y desde la segunda mitad del siglo XX graves problemas se han presentado en la frontera sur: conflictos agrarios, enfrentamientos religiosos y migraciones internas –espontáneas o por expulsión–, la llegada de refugiados guatemaltecos, además de la eterna presencia de la cultura indígena, que permanece pero cambia, es religiosa y secular, tradicional pero moderna, y todo esto atrae a investigadores que recopilan, analizan, presentan y pretenden hacernos conocer y entender tan compleja realidad" (Nolasco, 2009:273).

Nombre como los de Gonzalo Aguirre Beltrán, Robert Redfield, Alfonso Villarojas, Sol Tax, Ricardo Pozas, Calixta Guiteras, Julio de la Fuente, Andrés Fábregas, Jan de Vos, Andrés Medina, Mercedes Olivera, Margarita Nolasco, José Luis Escalona, entre tantos otros, son vitales para aproximarnos a una de las entidades más complejas no sólo de México sino de América Latina.

Difícil resulta hacer una síntesis de todas las etnografías y estudios regionales y comunitarios que sobre esta entidad existen y bajo riesgo de presentar una revisión sesgada, cito algunos trabajos que considero trascendentales porque marcaron el rumbo de muchas de las políticas indigenistas en el siglo XX.

Existe acuerdo en reconocer al proyecto financiado por la Carnegie Institution of Washington como inaugural en lo referido a las etnografías del sureste mexicano (cfr. Comas, 1964). Los trabajos de campo de este proyecto iniciaron en 1930 y quedaron bajo la coordinación de Robert Redfield. Diez años después, se extendieron las colaboraciones institucionales, participando el departamento de antropología de la Universidad de Chicago, el Viking Found y el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Uno de los estudios más relevantes, resultado de estas colaboraciones institucionales, es el de Alfonso Villarojas llevado a cabo en los años cuarenta dentro de

una villa tzeltal y que se publicó en 1947 bajo el nombre de *Kinship and nagualism in a tzeltal community, southeastern México*.<sup>65</sup> Casi en paralelo con la investigación de Villarojas, Calixta Guiteras desarrolló un extenso trabajo de campo por distintas comunidades tzotziles, que tuvieron como eje temático la cosmovisión indígena. Los resultados de este amplio ejercicio etnográfico, quedaron publicados en el libro *Los peligros del alma: visión del mundo de un tzotzil* (1965).

Otro trabajo sobresaliente sobre las comunidades tzotziles es el llevado a cabo por Evon Zartman Vogt, antropólogo norteamericano que desarrolló un trabajo de campo en la región por más de 30 años y que fue financiado por la Universidad de Harvard. Como resultado de esta larga estancia, tenemos textos como *Zinacantan. A Maya Community in the Highlands of Chiapas* (1969) y *Los Zinacantecos* publicado por el INI en el año de 1966.

Gonzalo Aguirre Beltrán, representa a cabalidad la figura del antropólogo-funcionario. Con su obra *Formas de gobierno indígena* (1953), donde compara tres regiones culturales: los altos de Chiapas, la Sierra Tarahumara y la Meseta Tarasca, marca un antes y un después en la etnografía. Resultado del hallazgo de las formas diferenciadas de acceso al poder, a la educación y a los bienes y servicios, considera que lo que él denomina las regiones de refugio, deben participar de un proceso de aculturación dirigido por el Estado. De ahí que en 1951 ponga en marcha el primer centro coordinador indigenista en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Posteriormente, en la obra *Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizo América* (1967) abonará y justificará la pertinencia de la intervención del Estado en la mejora de las condiciones de desarrollo de las poblaciones indígenas a través de modelos como el del Centro Coordinador Regional.

Otra referencia obligada dentro de los trabajos antropológicos desarrollados con la población indígena de Chiapas es el Ricardo Pozas Arciniega, quien en el año de 1959 publica el libro *Chamula, un pueblo indio en los Altos de Chiapas*, dentro del cual se analizan con detalle elementos de la organización social tradicional de los tsotsiles del municipio de San Juan Chamula. Por muchos, este libro es considerado como la primera gran monografía sobre San Juan Chamula.

Con un enfoque distinto, el historiador Jan de Vos buscó demostrar que en algunos pueblos indígenas de Chiapas, no había continuidad ni relación histórica entre los

---

<sup>65</sup> La traducción al español de esta obra se publicó en 1990 por el Gobierno del Estado de Chiapas, bajo el nombre *Etnografía tzeltal de Chiapas. Modalidades de una cosmovisión prehispánica*.

antepasados gloriosos y los pueblos contemporáneos. El caso que más sobresale es el de los lacandones, a quienes se les había identificado como los habitantes originarios de las demarcaciones cercanas a Bonampak y Palenque. De Vos demuestra con su libro *La paz de Dios y del rey. La conquista de la selva lacandona* (1988) que el asentamiento lacandon es producto de una migración en el siglo XVII.

Jan Rus, desarrolla un trabajo etnohistórico en el pueblo de San Juan Chamula, cuestionando la noción de pueblo tradicional, a partir de una revisión de los cambios políticos a nivel nacional y sus consecuencias en los ámbitos locales. Los resultados de esta investigación quedan asentados en el artículo "Civil-religious hierarchies in central Chiapas: A critical perspective" publicado en 1980 dentro del *American Ethnologist*.

Sobre el grupo tojolabal, tenemos la obra compilada por Mario Ruz *Los legítimos hombres. Aproximación antropológica al grupo tojolabal*, publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México en el año de 1983.

Juan Pedro Viqueira desde la perspectiva etnohistórica aporta una serie de trabajos que permiten comprender parte de los procesos políticos locales y las rebeliones indias que han marcado a la entidad desde el siglo XVI. Podemos referirnos a textos como *Chiapas. Los rumbos de otra historia* que edita junto con Mario Humberto Ruz en 1995, *Indios rebeldes e idolatras. Dos ensayos históricos sobre la rebelión india en Cancuc, Chiapas, acaecida en el año de 1712*, publicado en 1997, *Democracia en tierras indígenas. Las elecciones en Los Altos de Chiapas (1991-1998)* publicado en el año 2000 y *Encrucijadas chiapanecas. Historia, economía, religión e identidades*, publicado en el 2002.

Finalmente, no es posible cerrar esta revisión sobre los trabajos llevados a cabo en Chiapas, sin referirnos a Andrés Fábregas Puig, quien en los últimos treinta años se ha convertido en una figura central en el ámbito antropológico y político de la entidad; y al EZLN, que desde esta región ha puesto en la agenda pública federal una serie de demandas referidas al reconocimiento de la autonomía comunitaria a partir de su aparición en el año de 1994.

Andrés Fabregas, antropólogo egresado de la ENAH y originario del Estado de Chiapas, estuvo al frente del proyecto la Frontera Sur en 1983, lo que dio pie al surgimiento de la unidad académica CIESAS Sureste, de la cual es fundador en el año de 1984. En 1990 fue nombrado Director General del Instituto Chiapaneco de Cultura. En el año de 1995 es

nombrado rector de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y finalmente en el 2005 fue rector/fundador de la Universidad Intercultural de Chiapas por dos periodos lectivos.

Fabregas en colaboración con Pedro Tomé escribe el libro *De Salamanca, España, a Ciudad Real, Chiapas*, que bajo una perspectiva histórica presenta las narraciones de Fray Tomás Pedro de la Torre, quien en 1544 acompañó a Fray Bartolomé de las Casas en la travesía desde España para tomar posesión del obispado de Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas.

En el 2008 fue colaborador en el libro *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* con el artículo *La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas* y finalmente en el 2010 presenta el libro *Configuraciones Regionales Mexicanas. Un planteamiento antropológico*.

Con relación al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), se sabe que constituye uno de los movimientos reivindicatorios indígenas más sobresalientes de América Latina en la década de los noventa. Bajo la sentencia “No más un México sin nosotros” este grupo guerrillero hace su aparición pública el 1o. de Enero de 1994 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Muchos han sido los documentos signados por este grupo. Pero sin lugar a duda los *Acuerdos de San Andrés Larrainzar* representan la aportación vital del EZLN al debate público sobre la situación de desigualdad económica, jurídica, social y cultural de los pueblos indígenas no sólo de Chiapas sino de todo el país. Y muchas de las discusiones y propuestas de educación intercultural por parte del Estado, en algún sentido, representan la respuesta a estos acuerdos.

El antecedente inmediato de los acuerdos de San Andrés descansa en las mesas de diálogo a las que convocó el EZLN en octubre de 1995. La mesa principal fue denominada *Derechos y culturas indígenas del diálogo de San Andrés* en la que participaron 308 invitados y asesores del EZLN y 188 miembros del gobierno federal.<sup>66</sup> Fue en febrero de 1996 que después de una larga consulta con las bases de apoyo zapatista, se llega a un acuerdo con el gobierno federal para firmar los acuerdos sobre Derecho y Cultura Indígena. El contenido de principal de estos acuerdos descansa en el compromiso del gobierno federal a “reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución General, a ampliar su participación y representación política, a garantizar el acceso pleno a la justicia, a promover las

---

<sup>66</sup> Datos extraídos del Centro de Documentación sobre zapatismo (CEDOZ)  
<http://www.cedo.org/site/content.php?doc=368&cat=6>



manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, a asegurar la educación y capacitación, a garantizar las necesidades básicas, a impulsar la producción y el empleo y como conclusión de todo esto se plantea la necesidad de un nuevo marco jurídico, tanto nacional como en las diversas entidades, que garanticen: los derechos políticos, fortaleciendo su representación política, sus derechos jurisdiccionales aceptando sus propios procedimientos para designar autoridades y sus sistemas normativos, sus derechos sociales para que se garanticen sus formas de organización social, sus derechos económicos para que se desarrollen sus alternativas de organización para el trabajo y la producción, y sus derechos culturales para que preserven sus identidades y su creatividad. Reconociendo en la legislación nacional a las comunidades indígenas como entidades de derecho público y su capacidad para organizarse autónomamente".<sup>67</sup>

En el mes de septiembre del mismo año, las bases zapatistas deciden suspender las mesas de diálogo, en tanto no se garantizara el retiro de los militares en la zona de conflicto y la liberación de presuntos zapatistas presos.

Para el mes de noviembre, se reanudan las mesas de diálogo, llevándose a cabo la reunión tripartita entre la COCOPA, el CONAI y el EZLN con el objetivo de redactar la iniciativa de ley de reformas constitucionales sobre el tema de derechos y cultura indígena, que básicamente debía de sostenerse en el pacto y compromiso que el gobierno federal hacía con el EZLN de cumplir las demandas explicitadas en las primeras mesas de diálogo, es decir se debería garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad civil y el Estado.

El logro de esta reunión fue el acuerdo entre el gobierno federal y el EZLN, de aceptar que la COCOPA redactara la propuesta final de ley. Misma que bajo la lógica del acuerdo, debía de ser aceptada o negada sin modificaciones en su redacción. Finalmente, tanto el gobierno federal como el EZLN deciden firmar la ley presentada por la COCOPA.

Finalizando el año de 1996, en el mes de diciembre, el entonces Presidente de México Ernesto Zedillo y el entonces Secretario de Gobernación Emilio Chuayffet, deciden dar marcha atrás en el acuerdo y exigen modificaciones a la ley de derechos y cultura indígena, lo que vuelve a generar que la mesa de diálogo se levante y se lleven a

---

<sup>67</sup><http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=368&cat=6>

cabo una serie de caravanas zapatistas por todo el país informando de la inconformidad que se tenía con las modificaciones hechas a la ley.

Hacia 1998 por medio de la Quinta declaración de la Selva Lacandona, se promueve una consulta nacional en todos los municipios sobre la Ley de derechos y cultura indígena; tal consulta no es apoyada por la COCOPA ni por el gobierno federal, dando origen a una larga tensión que culmina en el año 2001, si con la aprobación en el congreso de una reforma constitucional en materia indígena, pero con la clara anotación de que esta reforma no deja satisfechos ni a los miembros ni a los simpatizantes zapatistas, por lo que el 29 de abril del mismo año, el EZLN emite un comunicado donde desconoce a esta reforma esencialmente por distar en demasía de los contenidos originales de los acuerdos de San Andrés. La sexta declaración de la Selva Lacandona se emite en el 2005. Es posible considerar que este es el último escrito detallado de los móviles y objetivos que persigue el EZLN. El documento se distingue por una separación tajante del sistema institucional. Se anuncia una lucha autónoma que se separa de las armas y hace de la educación y las artes su herramienta principal para transformar al mundo. Naciendo así los caracoles autónomos que representan el modelo de comunidad al que aspira este grupo guerrillero.

Se podrá o no estar de acuerdo con las formas de acción política del EZLN. Sobra decir que seguimos ante un debate inacabado y que el protagonismo excesivo que en algún momento tuvo su líder el subcomandante Marcos, alejó a muchos grupos de esta lucha, pero cierto es que este movimiento sentó las bases de muchas de las propuestas interculturales, tanto de Estado como autónomas.

Bajo la lógica que guarda este capítulo, resulta interesante continuar esta revisión con el Estado de Guerrero, porque al ser la entidad que contiene dentro de sí a las comunidades indígenas con mayor marginación no sólo del país sino de América Latina, probablemente ha sido el menos favorecido por la mirada etnográfica. En la búsqueda de obras claves, sin duda Chiapas y Michoacán ganan las primeras plazas y el hallazgo de obras vitales que den cuenta de la realidad indígena guerrerense se ha tornado un ejercicio complicado.

Samuel Villela señala "si se compara la gran producción bibliográfica de las zonas indígenas de Chiapas, dentro de la cual se encuentra la producción del proyecto Harvard, no se puede menos que afirmar que la investigación etnológica en Guerrero es escasa" (2002:129). En el mismo sentido, Marion Oettinger en la introducción de su principal obra

señala “violencia y Guerrero se han convertido en términos sinónimos en la mente de muchos mexicanos. Es indudable que semejante fama de desorden ha ejercido una gran influencia en las investigaciones antropológicas del área, y que probablemente han hecho desistir a muchos investigadores serios de viajar al interior del Estado. Es posible también que las pasadas actitudes negativas de los políticos de Guerrero hacia la profesión de antropólogo, expliquen la falta de estudios de la región. También el aislamiento explica la falta de investigación en el pasado. Por los ópticos que acabo de explicar, Guerrero en general y los tlapanecos en particular, siguen siendo relativamente enigmáticos hasta hoy” (1980, 12:15).

La obra monográfica más sobresaliente de la región guerrerense es la de Maurilio Muñoz, *Mixteca nahua tlapaneca* (1963) que se construyó a partir de su propio trabajo de campo y del de Alfonso Fábila, Salomón Nahmad y César Tejeda. La obra básicamente se centra en analizar aspectos económicos y demográficos de la región y su impacto en las cuestiones culturales. Resulta interesante que “esta obra se editó inmediatamente después de la creación del Centro Coordinador Indigenista de Tlapa y en cierta medida, sustentó la creación de éste, en el sentido de que la información recabada por Fábila, Nahmad y Muñoz, tenía como uno de sus objetivos iniciales obtener un diagnóstico sobre los pueblos indígenas de la región” (Villela, 2002:131).

Posterior al trabajo de Muñoz, pocas han sido las obras que abarquen detalladamente la situación de los tres enclaves indígenas de Guerrero (la mixteca nahua-tlapaneca ubicado en la Montaña, la región del Alto Balsas y la región centro norte). Las referencias que complementan parcialmente la producción etnográfica en este estado es la de Marion Oettinger *Una comunidad tlapaneca. Sus linderos sociales y territoriales* (1980) publicada por el INI, que analiza la forma en que los tlapanecos de Tlacoapa a partir de su cosmovisión conciben el espacio social y territorial que configura a su comunidad. Oettinger considera que los verdaderos agentes de transformación de la comunidad son la educación oficial y la apertura de tramos carreteros.

Por su parte Danièle Dehouve en su libro *El tequio entre los santos y la competencia entre los mercaderes* (1976) publicado por el INI, estudia las transformaciones en el sistema de cargos y en la cosmovisión, debido a la penetración de circuitos comerciales en la región y en particular, en el pueblo de Xalpatlahuac.

Otro trabajo sobresaliente es el de Mercedes Olivera, "Huemitl de Mayo en Citlala ¿Ofrenda para Chicomecóatl o para la Santa Cruz?" incluido en el libro *Mesoamérica. Homenaje al Dr. Paul Kirchhoff*, editado por el INAH en el año de 1979. Este trabajo busca poner a debate la perspectiva que considera que la cosmovisión prehispánica sigue escondiéndose detrás de los ritos católicos populares; tomando como eje las festividades de petición de lluvias que se empalman con las celebraciones a la Santa Cruz.

Catherine Good Eshelman es otra antropóloga que hasta hoy se ha dedicado al estudio de las artesanías y la alimentación en diversas comunidades del estado de Guerrero, destaca su obra *Haciendo la lucha. Arte y comercio de los nahuas de Guerrero* publicado por el FCE en el año de 1988.

Por último, no puede dejarse de lado una de las obras medulares y más novedosas para su tiempo Cuijla. *Esbozo etnográfico de un pueblo negro* de Gonzalo Aguirre Beltrán que fue publicada en 1958 por el FCE. Este trabajo inauguró los estudios de la población afro-mestiza del país y puede decirse que el interés de Beltrán por este grupo distribuido en los estados de Guerrero, Oaxaca y Veracruz fue promovido por el africanista Melville Herskovits quien fuera director de tesis de Aguirre Beltrán durante su formación como doctor en antropología en la Northwestern University en Evanston, Illinois.

Finalmente llegamos a Michoacán, que sin dudas después de Chiapas, es la entidad que más ha acaparado las miradas de los antropólogos y los indigenistas nacionales y extranjeros de los años cuarenta. Así como resulta imposible comprender la notable producción etnográfica de Chiapas sin los proyectos de la Carnegie Institution of Washington, de la Universidad de Harvard y de la Universidad de Chicago; Michoacán en algún sentido es incomprensible sin poner el acento en lo que Kemper denomina "los proyectos Tarascos", que se encuentran vinculados directamente con el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, su particular interés por la educación indígena bilingüe y el apoyo de los Estados Unidos de Norteamérica para poner en operación distintos modelos experimentales que pusieran a prueba nuevas maneras de educar, analizar la diversidad lingüística, reconocer el potencial de ésta para la educación bilingüe y con ello – por ejemplo– generar alfabetos estándares de las distintas lenguas nacionales, que en algún momento posibilitaran una mejor alfabetización en castellano.

La "Estación experimental de incorporación del indio" establecida en Carapan en el año de 1932, en vísperas del gobierno de Lázaro Cárdenas y comandada por Moisés Saénz,

representa un punto de partida clave; Kemper denomina a Carapán como un preproyecto tarasco (2011:218), que va a sentar las bases de una larga tradición de antropología aplicada en la región michoacana.

Es cierto que previo a la experiencia de Carapan, existen múltiples trabajos que enfatizan sobre todo en los ámbitos arqueológicos e históricos para describir la realidad de Michoacán. Desde el siglo XIX, nombres como los de Nicolás León, José María Pérez Hernández, Ignacio Piquero y Alfonso Luis Velasco destacan por sus obras de carácter histórico, descriptivo y etnológico (cftr; Lameiras, 1987); sin embargo el parteaguas del claro vínculo entre una antropología aplicada y las políticas de Estado posrevolucionarias queda sin duda representado en Carapan. El mismo Lameiras señala “se iniciaba en Michoacán, como en todo el país, un nuevo impulso del indigenismo de la Revolución. El plan de incorporar a los indígenas tarascos a la “cultura nacional”, a la modernidad y al progreso (más postulado que real) tuvo su gran exponente en la experiencia bosquejada por Moisés Sáenz en su Carapan (1936)” (1987:24).

Sáenz junto con un equipo de trabajo, pone en operación entre 1932 y 1933 una estación experimental en Carapan, comunidad perteneciente a la cañada de los once pueblos. Los objetivos de este modelo eran “la documentación de realidades indígenas, el desarrollo integral de los pueblos indígenas de Michoacán, el fomento de la conciencia nacional entre los mismos, la implementación de programas educativos inspirados por el modelo pragmatista e instrumental de la investigación-acción, del filósofo pragmatista y destacado pedagogo John Dewey (1859–1952)” (Schaffhauser Mizzi, 2010:1).

El planteamiento pedagógico de una educación transformadora a través de la acción, marcó las acciones de los pedagogos Moisés Saénz y Rafael Ramírez y de la arqueóloga Eulalia Guzmán (quien por dos años se especializó en temas de educación en Alemania). Su planteamiento pedagógico, exigía un detallado trabajo etnográfico, de ahí que la publicación del libro Carapan en el año de 1936, represente por un lado, una suerte de etnografía de la región de la Cañada de los once pueblos y por otro, una obra vivencial que da cuenta de las experiencias personales de Moisés Sáenz -el hombre, el pedagogo y el antropólogo- frente a la puesta en marcha de un modelo de notables magnitudes y aspiraciones.

Sáenz junto con Ramírez, Guzmán y otros colaboradores construyeron este ambicioso ejercicio de transformación, partiendo de la admiración e influencia que John

Dewey había tenido en la reformulación de sus ideales. Shaffhauser considera que Carapan “es una muestra pragmatista de la articulación entre trabajo social, educación y etnología” (2010:8).

El proyecto de Carapan duró mucho menos de lo esperado –seis meses– a causa de la falta de perseverancia, según señala Castillo en la introducción que hace de la obra de Sáenz. Sin embargo, pese a su corta existencia, no hay duda en señalar que éste abrió la puerta a nuevos intelectuales e instituciones que centraron su atención en la realidad indígena michoacana con la venia del gobierno de Lázaro Cárdenas, pensemos, por ejemplo, que la Estación Experimental, sentó las bases para el surgimiento del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1935 (cftr. Vázquez, 2010).

Posterior al proyecto y a la obra de Moisés Sáenz, dos referencias obligadas en cuanto a la investigación etnológica y lingüística en la entidad michoacana, son William Cameron Townsend, misionero presbiteriano interesado en la educación de los pueblos indígenas y por cierto influencia también importante en el pensamiento de Sáenz. Townsend ocupó un lugar preponderante en la producción de obras de carácter lingüístico sobre la región purépecha de Michoacán. En el año de 1936, Cameron Townsend, a través de su organización Wycliffe Bible Translators, que años después cambiaría su nombre por el de Instituto Lingüístico de Verano (ILV), obtuvo el permiso del gobierno federal para trabajar en varias regiones indígenas haciendo distintas traducciones de la biblia.

En otro sentido, la segunda referencia vital para la comprensión de los estudios sobre la realidad indígena michoacana, previo al proyecto tarasco, es la de Lucio Mendieta y Nuñez, quien en 1940 termina un largo trabajo de investigación histórica, etnográfica y económica sobre los tarascos, promovido por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (Cftr. Lameiras, 1987).

El año de 1939 va a ser determinante para el desarrollo de trabajos etnológicos y sobre todo lingüísticos en el área michoacana. Como consecuencia de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas celebrada en esta fecha en la Ciudad de México, se resolvió reformular las políticas educativas del país, rechazando el proceso de castellanización y promoviendo la alfabetización en las lenguas maternas (cftr. Boletín Bibliográfico de Antropología Americana, 1939; Ávalos, 2010); Bajo esta coyuntura en 1939 inicia formalmente dentro de la entidad el “Proyecto Tarasco” bajo un convenio entre el Instituto de Antropología Social de la Smithsonian Institution, el Instituto Politécnico

Nacional y el Departamento de Asuntos Indígenas de México (cftr. Swadesh, 1939; Lameiras,1987; Kemper, 2011).

Siguiendo a Kemper, el Proyecto Tarasco representó también una convergencia surgida, sin duda, de las circunstancias especiales de esa época, es decir, a fines de la Gran Depresión y el periodo de la Segunda Guerra Mundial (2011:209). En términos operativos el proyecto Tarasco quedó bajo la dirección del Dr. Morris Swadesh, filólogo norteamericano y profesor de lingüística de la Universidad de Wisconsin, quien puso en operación una serie de cursos de preparación para maestros nativos, entrenándoles en el uso del alfabeto tarasco. A decir del propio Swadesh, “desde que comenzó el periodo de entrenamiento, los maestros comenzaron, como trabajo práctico, a enseñar a los alumnos del Internado Indígena Tarasco de Paracho, Michoacán, y a las gentes del mismo pueblo; publicaron un periódico mural semanal y redactaron cuentos, canciones y otros materiales en lengua tarasca” (1939:223).

El proyecto Tarasco rebasó los límites para los que originalmente había sido creado y así fue que se sumaron antropólogos sociales interesados en la comprensión de especificidades tales como la organización comunitaria, la correlación geográfica y cultural y la religión popular entre otros temas. Al respecto es imprescindible citar a Ralph Beals con su trabajo en Cherán (1946), Pedro Carrasco quien estudio la religión popular en las comunidades del Lago de Pátzcuaro (1952), George Foster autor de la obra ya clásica *Tzintzunzan* (1948) y Robert West quien elaboró un trabajo sobre geografía cultural en el área tarasca moderna (1948).

El Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro en el año de 1940 también coloca a Michoacán en las primeras planas de la investigación antropológica, dando la pauta para que en la región se consolide una larga tradición de estudios sobre comunidad. Sin embargo, vale aclarar que el Congreso de Pátzcuaro más allá de marcar el devenir de los estudios antropológicos en Michoacán, tuvo un impacto vital para la antropología aplicada de todo el país y para el desarrollo de propuestas políticas renovadas en lo que a la alfabetización bilingüe y reparto agrario se refiere. Es también de resaltar el hecho de que este congreso sentó las bases para el surgimiento del Instituto Indigenista Interamericano.

Gonzalo Aguirre Beltrán en su permanente papel de antropólogo-funcionario desarrolló también estudios antropológicos en Michoacán. En la destacada obra *Problemas*

*de la población indígena de la Cuenca de Tepalcatepec* (1952) aborda detalladamente la situación de la población purépecha establecida en la zona, bajo los ejes temáticos de salubridad, medicina y salud. Por otra parte, categoriza los procesos productivos de las comunidades ubicadas en la cuenca, dentro de los cuales destaca la producción forestal, los procesos de manufactura artesanal y el comercio local.

Por último, tres obras contemporáneas que abordan el desarrollo y las especificidades de la investigación antropológica en Michoacán son las compilaciones de Guillermo de la Peña y Carlos García Mora y el libro Luis Vázquez titulado *Multitud y Distopía. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán*. La primera compilación, *Antropología Social de la región Purépecha* (1987) presenta un interesante recorrido por distintos trabajos históricos y etnológicos que abordan temáticas tales como la “urbanización y el desarrollo de la región tarasca” de Robert Kemper, “El poder y la ecología en el área de influencia de Uruapan” de Jaime Espín o “El significado simbólico de los fuegos artificiales en la fiesta de Tzintzunzan” de Stanley Brades. La segunda, *La Antropología en Michoacán. Selección de artículos de La Antropología en México* (1997) presenta otra revisión histórica de los trabajos antropológicos desarrollados a lo largo de todo el Estado, incluyendo perspectivas arqueológicas aportadas por Angelina Macías Goytia y Lorena Mirambell.

Finalmente el texto de Luis Vázquez, *Multitud y distopía* (2010) constituye una mirada crítica sobre la nueva condición étnica de Michoacán a partir del auge de los discursos empresariales y multiculturales que los distintos actores indígenas de la región se apropian y utilizan a favor para entrar en el juego de espejos sobre el nuevo reconocimiento de la diversidad étnica.

Este breve recorrido por algunos de los trabajos etnográficos y etnológicos más significativos desarrollados a lo largo del siglo xx en los estados de México, Chiapas, Guerrero y Michoacán develan el marcado interés de la ciencia antropológica por enunciar, conocer y comprender las distintas formas culturales y de organización social que hasta hoy distinguen a las poblaciones indígenas del país, tomando en cuenta variables tales como la situación geográfica, histórica, ambiental, regional o local. Estos hechos en sí mismos son meritorios y vale la pena tenerlos presentes, cuando de manera ligera se critica al indigenismo y a la antropología como cómplices del Estado en las fallidas propuestas de desarrollo local o regional. Podemos darnos cuenta que los actores que intervinieron en muchos de estos ejercicios de investigación son variopintos y que por tanto es difícil



enjuiciar a unos y salvar a otros de las duras críticas que con el auge intercultural han tenido lugar.

Esta revisión confirma, sí, el estrecho vínculo entre la investigación antropológica y la planeación y ejecución de políticas públicas indigenistas del siglo pasado. Pero también permite afirmar que es gracias a estos modestos o monumentales planteamientos de investigación que la interculturalidad –como nueva política de reconocimiento e inclusión– hoy puede tener cabida. Como lo señalé al principio de este capítulo, me cuesta trabajo creer que el modelo intercultural llega a terrenos vírgenes o sin ningún antecedente de reflexión crítica y detallada de los contextos a los que se deseaba intervenir.

# V. VOCES Y ECOS ENTRE COMUNIDADES Y AULAS INTERCULTURALES

## V.I. Introducción

La geografía caprichosa y los contrastes socioeconómicos, lingüísticos y culturales que hasta hoy distinguen a las regiones indígenas del país, fueron el telón de fondo que enmarcó el trabajo de campo desarrollado por poco más de dos años dentro y alrededor de las Universidades Interculturales.

Conocer a detalle las rutas que llevaban a las aulas, fue un ejercicio vital para comprender desde el ángulo de lo cotidiano la trascendencia educativa, social, económica y política que cada plantel había generado en las respectivas regiones y comunidades donde fueron instalados. Sabía que detrás de cada camino de asfalto o terracería estaban los deseados hallazgos etnográficos y sin duda el hecho más sorprendente en esta búsqueda fue que los datos más significativos aparecieron siempre fuera de las universidades.

En la planeación del trabajo etnográfico, consideré necesario estar en cada plantel al menos dos ocasiones. Sin embargo en el camino sucedieron varias contingencias que terminaron generando que las visitas se extendieran. Así que de dos estancias originalmente planeadas, pasé a tener más de tres en cada universidad. De esas contingencias, sin duda la más interesante fue el hecho de que buena parte de las universidades, por distintas razones y circunstancias, enfrentaron en algún momento una suerte de paro, lo que implicó cambiar y extender las rutas. Fue así que a Pichátaro y Pátzcuaro, tuve que ir más de cuatro veces para obtener algún tipo de información y en esas visitas nunca logré entrevistarme con el entonces rector. Nuestro encuentro sucedió hasta la ciudad de México, en un evento celebrado en la Universidad Autónoma Metropolitana, en el año 2009.

Estos cambios exigieron enfatizar la mirada sobre las formas efectivas en que la propuesta intercultural operaba en el día a día. Las complejas dinámicas que cada plantel enfrentaba, me permitió conocer de mejor manera como el modelo impactaba y era aprehendido y vivido más allá de la universidad y sus aulas. Gracias a estos giros etnográficos inesperados pude conocer las expectativas construidas por las familias de los

estudiantes universitarios y las opiniones que les merecía el modelo educativo y su concreción específica a través de la universidad. Al mismo tiempo, en el marco de este contexto fue un privilegio tener a la mano las estampas diarias de ¿cómo se comportaban ahora estos jóvenes dentro de sus pueblos?, ¿cómo su vida había cambiado o no, después de entrar a los claustros universitarios interculturales?, ¿qué confrontaciones personales y comunitarias estaban viviendo por haber decidido estudiar en la universidad?

Entre caminos selváticos, mesetas serenas, montañas caprichosas y urbanidades extremas circulé, caminé, pregunté y escuché toda clase de anécdotas por parte de los protagonistas de una larga y compleja historia educativa. San Felipe del Progreso me resultó siempre un terreno conocido. Finalmente cuatro años de mi vida transcurrieron en este municipio que hasta hoy, como originaria del Estado de México, no deja de significarme un enigma ante sus paradójicos contrastes. En otro momento llegué a San Cristóbal de las Casas, Chiapas que me recibió con su cúmulo de colores detenidos en el tiempo, sus neblinas constantes, sus lluvias interminables y sus permanentes dilemas de otredades. El trayecto continuó en la Ciénega y Cuajiniculapan, Guerrero, que como dicen los oriundos del estado, en el propio nombre llevan el pecado, la penitencia y la valía. Once horas de mi vida transcurrieron dentro de un auto para llegar a una escuela suspendida entre montañas y caminos trancos que quizá expresen lo que este estado ha vivido en los últimos cincuenta años de su historia de lucha y resistencia. Después conocí Pichátaro cubierto de otras dinámicas, otros olores, otras lenguas y una marcada presencia de seguridad estatal y federal por cada una de sus veredas.

Pese a que el objetivo inicial fue conocer, mirar y escuchar lo que sucedía en el cotidiano de las universidades y sus aulas, las circunstancias a las que he aludido, me llevaron a encontrarme con todos estos paisajes dentro de los cuales descubrí los contextos inmediatos que han marcado la vida de estos jóvenes profesionales.

Entré a sus hogares, observé sus actividades cotidianas, conocí a sus padres y me sorprendí a cada minuto por su amabilidad extrema para recibir al extraño impertinente que quiere saberlo todo.

En otro momento lo he dicho, la cantidad de historias, testimonios y anécdotas terminaron rebasando el ejercicio inicial; ante ello, procuré realizar una inclusión equilibrada de todas estas voces y ecos que por más de cuatro años me acompañaron.

Sin embargo es necesario reiterar que las voces de los estudiantes y sus familiares son las que mayoritariamente captaron mi atención y a ellos pues, debo y dedico esta reconstrucción etnográfica que espero no traicione sus palabras y sentires y permitan captar en justa dimensión lo que la universidad intercultural ha significado no sólo en sus vidas, sino en la de sus propias comunidades.

## **V.II. San Felipe del Progreso. La quimera de un estadio que se hizo Universidad.**

Mi contacto con la Universidad Intercultural del Estado de México fue producto de un azar. Mentiría y traicionaría el sentido de este trabajo si dijese que la interculturalidad y las poblaciones indígenas habían sido desde siempre un campo particular de mi interés y que por ello busqué estar en las filas de la UIEM. No fue así. Todo fue una jugarreta del tiempo y del espacio y fue mucho después que comprendí el sentido y la trascendencia de haber conocido de primera mano este modelo educativo.

A mediados del mes de mayo del año 2004, caminaba un medio día por el centro histórico de la Ciudad de Toluca cuando me encontré con el Dr. Felipe González y el Mtro. Antolin Celote. Años atrás les había conocido siendo mis profesores en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México. De ese encuentro inicial en las aulas, forjamos primero una relación de trabajo y tiempo después de amistad. Gracias a ellos, siendo aún estudiante de licenciatura, conocí por vez primera San Felipe del Progreso y varias de sus comunidades. Recuerdo que en ese entonces -1998- hacíamos un proyecto videográfico de una peregrinación a un santuario mazahua y ni remotamente pensé que años después regresaría al mismo lugar, pero ahora como docente universitaria.

En el año 2002, el Dr. González siendo coordinador del programa de maestría del Colegio Mexiquense, me invitó a participar en el proyecto de investigación denominado "Estudio sociodemográfico de los pueblos indígenas del Estado de México". A esas alturas de mi vida académica, recién egresada de la licenciatura, esta oportunidad me abrió las puertas para conocer a ras de tierra la realidad de los pueblos indígenas en territorio mexiquense y paralelamente me permitió comprender cómo es que se hacía la antropología y más importante aún, cómo es que se forjaba uno como antropólogo a través del diálogo y la negociación permanente con actores políticos y comunitarios.

Terminado este proyecto, perdí un poco la pista de quienes en ese entonces fueron mis compañeros de trabajo. Me había trasladado a la Ciudad de México para estudiar el posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y por extraño que suene, el Estado de México se convirtió poco a poco en un terreno lejano. Sin embargo, ese encuentro de aquel medio día en el 2004, me volvió a poner en contacto con la realidad mexiquense. En esa ocasión, Felipe y Antolin salían de una reunión con autoridades de la

Secretaría de Educación Pública del Estado de México, en la cual se habían discutido las razones por las que debía tener origen la UIEM. De manera rápida y accidentada ambos me contaron del proyecto y me pidieron datos generales por si había alguna oportunidad de trabajo. Ese momento quedó un poco en el olvido, pero volvió a cobrar vigencia en el mes de septiembre del mismo año. Estando en trabajo de campo en Santa María Zoquitlán, Oaxaca, mis familiares me localizaron para avisarme que me buscaba con urgencia personal de la Universidad Intercultural para saber si podía impartir el curso de antropología a los 272 jóvenes que se habían embarcado en esta aventura personal y académica. Así fue que volví a San Felipe del Progreso y conocí desde su nacimiento a la UIEM, sin saber a ciencia cierta todo lo que estaba por delante.

Recuerdo casi perfectamente esa mañana del 6 de septiembre del año 2004 en San Felipe. Ese día redescubría viejos caminos y era evidente que el pueblo despertaba con un bullicio atípico porque cientos de jóvenes ocupaban poco a poco las aulas improvisadas que se habían instalado dentro de unos locales comerciales en el centro de la cabecera municipal.<sup>68</sup>

San Felipe del Progreso, como todas las comunidades que analizo, había sido hasta ese entonces un lugar con una infraestructura educativa muy magra. Contaba con algunos jardines de niños, escuelas primarias y secundarias; los niveles medio superior y superior exigían forzosamente trasladarse hacia Atlacomulco, Ixtlahuaca o Toluca, razón por la cual la universidad generó un interés y asombro de casi todas las comunidades y municipios aledaños. Para ese día inaugural, la universidad contaba con 272 estudiantes inscritos, de los cuales el 88% pertenecía a una comunidad indígena y el restante provenía de las cabeceras municipales y propiamente se auto-identificaban como mestizos.

Esta primer promoción prácticamente había sido un éxito, ello fue resultado de un largo y exhaustivo trabajo que consistió en visitar distintas comunidades indígenas promoviendo el modelo y la escuela misma. Recuerda bien el Dr. González que:

“Ese trayecto fue muy enriquecedor, porque plantarse frente a las autoridades comunitarias e informarles que sus luchas había valido la pena dejaba sorprendidos a todos. Visitamos prácticamente a todos los pueblos indígenas de la entidad, fuimos a Temoaya, a Santa Nichi, San Miguel Tenochtitlán, Ocuilan, Jocotitlán y la gente no daba crédito cuando les

---

<sup>68</sup> Los inmuebles de esa primera sede de la UIEM eran propiedad del entonces diputado federal del Partido Acción Nacional (PAN), Gustavo Garduño, quien hasta hoy – por algún sector- es reconocido como uno de los principales impulsores de la UIEM. Durante su gestión fue que se insistió en la necesidad de generar y sobre todo sostener y apoyar la permanencia de un plantel intercultural dentro de la región mazahua del Estado de México.

decíamos y será una escuela en la que se enseñe otomí, mazahua, náhuatl. Era tal el descrédito que tenían por su propia lengua y cultura, que no nos creían lo que les decíamos”.<sup>69</sup>

Ante la decisión de hacer de San Felipe el centro neurálgico de la universidad intercultural, el sector mazahua indudablemente fue el de mayor presencia, 71% de la población estudiantil se reconocía o fue reconocida con un vínculo directo con este grupo étnico que es el de mayor presencia en el Estado de México y que particularmente se asienta en esta región norte de la entidad, ocupando los municipios de San Felipe del Progreso, Atlacomulco y San José del Rincón. El segundo grupo más numeroso (12%) quedó representado por los mestizos provenientes principalmente de la Cabecera municipal de San Felipe del Progreso, Atlacomulco, Jocotitlán, Ixtlahuaca y Toluca. Junto a ellos quedaron situados los estudiantes identificados o auto-identificados como otomies representando un 8% y originarios principalmente de los municipios de Jiquipilco, Temoaya y Toluca; los tlahuicas representaron el 7% y todos eran originarios del municipio de Ocuilan, 2% más fueron los matlatzincas provenientes de San Francisco Oxtotilpan y 1% de nahuas, originarios del municipio de Santiago Tianguistenco.

Del total de la población estudiantil 66% fueron mujeres y el porcentaje restante estuvo representado por varones; esta tendencia no se previó y debo decir que la misma situación guardó en las demás universidades interculturales. Las mujeres hasta hoy, son las de mayor presencia en las Universidades Interculturales.

La primera generación de la Universidad Intercultural del Estado de México entonces se compuso de jóvenes provenientes de 23 municipios principalmente del Estado de México: Atlacomulco, San Felipe del Progreso, San José del Rincón, Calixtlahuaca, Jocotitlán, Toluca, Acambay, Temascaltepec, Aculco, Timilpan, Capulhuac, Jilotepec, Jiquipilco, Oztolotepec, Santiago Tianguistenco, San Francisco Oxtotilpan y Temoaya entre otros, aunque debe también considerarse la presencia de otros estudiantes que llegaron provenientes de la Ciudad de México, Puebla, Michoacán y Oaxaca. Es interesante que aquellos jóvenes que venían de la Ciudad de México eran en su totalidad hijos de migrantes mazahuas que se habían trasladado al Distrito Federal a trabajar, pero que nunca rompieron el vínculo con sus comunidades, principalmente por su participación en las mayordomías y por seguir conservando tierras que se trabajaban anualmente para producir maíz. También es de resaltar que de este mismo grupo de hijos de migrantes, sólo

---

<sup>69</sup> Entrevista. Toluca. Septiembre 2013

una estudiante terminó los estudios y curiosamente en el último año pidió trasladarse en intercambio académico a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México y hasta hoy, ella se presenta como egresada de la UNAM no de la UIEM.<sup>70</sup>

La manera en que se distribuyeron las preferencias por cada carrera fue la siguiente: 115 se inscribieron a la licenciatura en Lengua y Cultura, 100 a Comunicación Intercultural y 57 a Desarrollo Sustentable. Llama la atención que los estudiantes bilingües – o más indígenas como los reconocen algunos profesores- son quienes prefirieron la opción de lengua y cultura y los estudiantes mestizos – o menos indígenas- optaron en su totalidad por la carrera en comunicación intercultural. Como veremos más adelante, esta tendencia es también constante en todas las Universidades Interculturales del país.

De manera formal los estudiantes eran los principales protagonistas de las Universidades Interculturales, sin embargo se sabía que era inminente conformar una planta docente y administrativa que atendiera de la mejor manera los requerimientos de la nueva institución.

El primer rector, Dr. Felipe González Ortiz, fue nombrado directamente por Arturo Montiel, entonces gobernador del Estado de México.<sup>71</sup> González provenía de una trayectoria académica desarrollada en el Colegio Mexiquense.<sup>72</sup> Dentro de esa institución, como jefe de posgrado, realizó un estudio a nivel estatal sobre el perfil sociodemográfico de los pueblos indígenas del Estado y como él mismo me señaló, este proyecto le valió para ser el elegido. Sin embargo podemos decir que de alguna manera los datos venían cargados en lo que a la composición administrativa se refiere. El propio González me narra que cuando le fue entregado el proyecto de dirigir a la UIEM muchos de los restantes cargos administrativos ya venían incluidos en el paquete. Las jefaturas de las tres licenciaturas estaban ya designadas a tres personas específicas: Margarita Lázaro de la Vega, profesora normalista otomí y líder de muchos movimientos indigenistas oficiales de la región de Temoaya fue elegida como directora de la licenciatura en Lengua y Cultura, Mindahi

---

<sup>70</sup> Jessica Moreno, originaria de la comunidad de Emilio Portes Gil, recibió el título de licenciada en Comunicación Intercultural por la UIEM y actualmente labora en la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán dentro del área administrativa.

<sup>71</sup> Esta tendencia ha sido constante en todos los planteles interculturales y salvo el caso de la UI del Estado de Guerrero, se ha aceptado cabalmente esa orden, cubriendo los cuatro años de mandato estipulado por la legislación interna de las UI

<sup>72</sup> El rector que sucedería a González, Francisco Monroy, también realizó sus estudios de posgrado en el Colegio Mexiquense y previo a asumir el cargo de segundo rector de la UIEM se había ya desempeñado como jefe de la carrera en Comunicación Intercultural y posteriormente como profesor investigador de la Facultad de Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México.



Crescencio Bastida Muñoz, licenciado en Turismo y también líder indígena oficialista del sector otomí de la zona del Lerma en el Valle de Toluca quedó al frente de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, y finalmente el Mtro. Francisco Monroy Gaytán,<sup>73</sup> economista de origen mestizo quedó a cargo de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, aunque sólo estaría al frente de ésta cuatro meses porque se insertó en las filas de docentes investigadores de tiempo completo de la facultad de Geografía en la Universidad Autónoma del Estado de México con sede en Toluca, así que de manera emergente el cargo fue cedido a la Mtra. Elizabeth Flores Bautista, originaria de la Ciudad de México, quien también al año de su jefatura dejaría la coordinación y se nombraría a la Lic. Nancy Ivonne Nava Ramírez, quien actualmente sigue al frente de esta licenciatura y es también originaria de la Ciudad de México.

Llama la atención que ningún líder ni intelectual mazahua ocupó alguno de los puestos principales; la única persona originaria de la región a la que le fue otorgada una encomienda fue al Mtro. Antolin Celote Preciado, mazahua originario de la comunidad de Emilio Portes Gil, quien en los cuatro años iniciales de la UIEM fue el encargado del departamento de investigación. Antolin estudió antropología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y después la maestría en lingüística indoamericana en el CIESAS. Él fue el único que ocupó el puesto bajo una elección directa del rector. En una plática sostenida con Antolin reflexionaba sobre la manera en que se eligieron a los coordinadores:

“Todos son pagos políticos, dudosa es la legitimidad que pueda haber sobre la gente que está al frente de esos cargos bajo los ojos de las comunidades, en este juego de poderes lo único que importa es de quien eres recomendado, el vínculo con la comunidad, y tu compromiso con este proyecto realmente salen sobrando ”<sup>74</sup>

Para el caso del Estado de México, las maneras en que fueron sucediendo las asignaciones de puestos académicos y administrativos, empezó a constituir una característica esencial. Parecía que los cacicazgos comunitarios de líderes políticos vinculados con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) se siguieron reproduciendo pero ahora dentro de la universidad. Cada jefe de carrera trajo consigo a su equipo de trabajo, o recurriendo a la jerga tan característica del estado, trajeron a su gente. Y así, en palabras de algunos profesores, se empezaron a fincar una suerte de pequeños cotos de poder, en los que prácticamente la interdisciplina y el intercambio de saberes, quedó

---

<sup>73</sup> El Dr. Francisco Monroy volvería a la UIEM como rector al cierre del ciclo del Dr. González, en el año 2008.

<sup>74</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Febrero 2011.

desdibujado y ni que decir de la participación activa de las comunidades. En este sentido, en el trayecto de toda la investigación se volvió evidente, no sólo para el caso del Estado de México sino para la mayoría de las universidades, que una vez que éstas entraron en operación, toda participación indígena se relajó u omitió por este tipo de factores políticos regionales; mismos que por cierto, escapan a toda competencia de la CGEIB, dado que en palabras de la Mtra. Lourdes Casillas:

“La coordinación no tiene atribuciones para intervenir en los procesos de selección de personal académico y administrativo, sino exclusivamente para revisar el curriculum, participar de los consejos internos y colaborar en la capacitación docente a través de cursos de apoyo”<sup>75</sup>

Una vez que en términos formales se había decidido echar a andar este proyecto y definidos los cargos administrativos iniciales, lo que se hizo durante los meses de mayo a agosto del 2004 fue promocionar la nueva institución a través de una serie de visitas a distintos bachilleratos de las regiones indígenas del Estado de México; tanto el rector, como los respectivos jefes de carrera y el jefe de investigación, fueron los promotores directos de esta nueva oferta. Felipe González y Antolin Celote, al platicar conmigo, recordaron que estaban dudosos de reunir el número mínimo de estudiantes que se requerían para poner en marcha a la universidad. Sin embargo para finales de ese mes se contaban ya con doscientas solicitudes de inscripción. Debe aclararse que en ese momento no hubo un examen de selección; es cierto que los jóvenes presentaban una especie de evaluación, pero no fue determinante para que ingresaran, se sabía de antemano que todos iban a ser aceptados.

La UIEM operó en instalaciones provisionales por tres años. La primera generación prácticamente se formó en los locales que se revistieron como aulas. Con la llegada de tres nuevas generaciones, los edificios del centro de San Felipe quedaron ocupados en su totalidad por estudiantes y personal de la universidad. Así que era urgente iniciar la construcción de la UIEM en los terrenos que ya les habían sido otorgados por los ejidatarios y que se situaban a un costado del Bulevar Francisco Villa s/n. La construcción, por su monumentalidad y circularidad llamó la atención de toda la gente del pueblo, recuerdo bien que varias personas me preguntaban si lo que se estaba construyendo era un estadio. Finalmente a mediados del 2007, se realizó el traslado hacia el espacio oficial que ocuparía la Universidad y el 23 de Abril del 2008 se realizó la entrega formal del primer edificio de docencia.

---

<sup>75</sup> Entrevista. Ciudad de México. Abril 2013

Difícil obviar y omitir aquella ceremonia de entrega, donde todos los grupos de apoyo del PRI se hicieron presentes cuando se supo que Enrique Peña Nieto, entonces gobernador del Estado de México y actual presidente de los Estados Unidos Mexicanos, estaría presente en la inauguración. Como adivinando que el registro de ese momento me sería útil para construir parte de esta investigación, registré buena parte de lo sucedido en una libreta de campo y el caso situacional lo recuperé:

Ese día a las nueve de la mañana todo el cuerpo de seguridad del estado ya estaba instalado, se verificaba por parte del equipo de logística el buen funcionamiento de dos pantallas gigantes que se instalaron anunciando “300 compromisos cumplidos. Gracias Señor Gobernador”.<sup>76</sup> La primera organización en llegar fue la Unidad Nacional Obrera-Federación Obrera de México que entró con una gran manta que decía “la Federación Obrera saluda a su amigo el gobernador Enrique Peña Nieto. Gracias y Felicidades Sr. Gobernador”. Posteriormente llegó la Organización de Comerciantes del Mercado Municipal de San Felipe, la Organización de Notarios Públicos del Estado de México y los representantes del Instituto Mexiquense de la Vivienda

Social (IMEVIS); hacia el final, arribaron líderes y grupos de transportistas y campesinos, junto con el obligado animador y una banda de música norteña llamada Banda Manantial. Para las 9:50 de la mañana los espacios dispuestos estaban abarrotados con organizaciones, padres de familia, estudiantes, personal administrativo y personal docente de la universidad; por cierto a estos dos últimos grupos se les solicitó ir vestidos con una camisa roja.

El animador tomó su papel y empezó a gritar: “¿cómo aplaude la gente bonita de San Felipe del Progreso?” “muevan sus globos, aplaudan por favor”, “una porra al Sr. Gobernador”, “qué se vean los globos”, “levanten sus banderitas” Siendo ya las diez y media de la mañana llegó Peña Nieto junto con el Sr. Obispo de la Diócesis de Atlacomulco. Dieron entonces la bienvenida a Peña en lengua otomí, el Jefe Supremo del Consejo Mazahua, Margarito Sánchez, le entregó una faja y chaleco con bordados mazahuas, le hizo una limpieza con copal e incienso, le colocó un collar de flores y los líderes indígenas le entregaron un bastón de mando. El gobernador dio una vuelta por toda la universidad y entró a un salón donde se simulaba estar dando clases en lengua otomí.

---

<sup>76</sup> Recuerdo bien que en una sobremesa posterior a la inauguración, la gente de la CGEIB reprobaba totalmente el que se hubiera asumido la creación y construcción de la universidad como parte de la gestión de Peña Nieto, porque el presupuesto había sido mayoritariamente federal, concretamente el 85% del dinero invertido vino de ese ámbito y el restante 25% fue del gobierno estatal.

Llegó entonces la hora de los discursos y Lorena González Pablo,<sup>77</sup> estudiante del octavo y último semestre de la Licenciatura en Comunicación Intercultural inició dando unas palabras de bienvenida al gobernador en lengua mazahua, a ella le siguió Eduardo Zarzosa, entonces presidente municipal de San Felipe y actual diputado estatal, quien al referirse a Peña, dijo:

“Nos alegra tanto tener hoy aquí al hermano mayor de los pueblos indígenas quien hoy cumple un compromiso fundamental con la educación y la interculturalidad para el rescate de nuestra cultura”

Tocó el turno a Fernando Salmerón Castro quien se dijo con gratulada por entregar este inmueble que representaba la disposición del gobierno federal a saldar cuentas pendientes con los sectores indígenas. Finalmente el discurso de Peña Nieto cerró tan magno evento.

Revelador fue que al momento en que éste tomó la palabra las bocinas se abrieron a toda su capacidad y contrario a lo que se esperaba – un pronunciamiento serio sobre la educación indígena - el gobernador enumeró todas las obras que hasta ese momento llevaba cumplidas en su mandato – entrega de tractores, abonos, distribuidores viales y hospitales, respecto a la UIEM dijo de manera discreta y poco relevante que “con esa obra se dignificaba a la etnia mazahua”, “este es un edificio que celebra la diversidad cultural” con esa frase cerró y se inició la quema de cohetones, la danza de concheros y los festejos con mariachi. Para las doce del día, ya sin ninguna autoridad presente se vivía una gran verbena popular que poco a poco se fue disgregando. El recuento: miles de banderitas, globos y pañoletas siendo recogidas por el personal de limpia.

Los dos hechos que personalmente más llamaron mi atención en ese día estuvieron vinculados con omisiones y silencios. El primero, la gran omisión, fue la negativa de ceder la palabra al entonces rector, quién después me relataría que el mensaje que pensaba decir no iba acorde con el guión del evento que con días previos ya se les había proporcionado y por tanto sólo fue un espectador más; de hecho, el discurso de la estudiante Lorena tuvo que ser modificado dos veces por órdenes de los encargados del evento.

---

<sup>77</sup> Con Lorena, se tiene una entrevista extendida que ocuparé en otro momento. Pero me es preciso señalar que a ella se le solicitó ir *vestida de mazahua*, acción a la que se negó, presentándose ataviada con una blusa y un pantalón negro.

El segundo acontecimiento, no menos significativo, fue el momento en que Enrique Peña Nieto entró al lugar donde le esperaban ansiosos los estudiantes, padres de familia y organizaciones; un grupo de jóvenes de la universidad levantaban las banderas - que previamente se habían entregado- pero con consignas escritas en contra del gobernador donde se leía ¿Y San Salvador Atenco? ¿Cuál interculturalidad?. Los estudiantes se habían colocado estratégicamente en una de las contenciones tubulares donde el gobernador pasaría a saludar a la comunidad estudiantil, pero pocos segundos antes, gente de la universidad se dio cuenta del hecho e inmediatamente los jefes

de licenciaturas y algunos docentes fueron a quitarles las banderas. Al momento que Peña Nieto pasó, las banderas fueron sólo una anécdota y terminaron en los contenedores de basura.

Estas situaciones indudablemente mermaron el ánimo de los estudiantes, hubo inconformidad por la manera en que la inauguración de la universidad se había llevado a cabo, incluso recuerdo bien a una de las madres de las estudiantes de la licenciatura en Comunicación Intercultural reclamando a la jefa de carrera que se les hubiera retirado esas banderas a los estudiantes “¿de qué se trata esto? Es un derecho de los jóvenes manifestar las dudas sobre su porvenir” a esto, una autoridad le respondió: “no son estas las maneras de comportarse en un evento de esta naturaleza, la universidad podría ser castigada en el presupuesto y eso no conviene a nadie”.

Sin duda, la monumentalidad del inmueble donde quedó establecida la UIEM, fue impactante. Si uno conoce el lugar, no puede más que quedarse sorprendido ante la magnitud del proyecto arquitectónico y la disposición en el manejo de los espacios. De alguna manera el edificio y su inauguración por parte del entonces gobernador dio certidumbre y acalló rumores sobre un supuesto cierre de la universidad. En el pueblo mucho se decía que esos estudios ninguna institución los iba a reconocer, que seguramente la escuela se iba a cerrar y que por tanto los jóvenes estaban perdiendo años ahí dentro. Como ya lo dije, considero que la presencia del inmueble dispuso esos rumores, pero acrecentó otros. Con el paso de los meses, la sensación de estar en una universidad priísta ganó terreno por sobre estar y ser parte de una universidad intercultural. En los pasillos y aulas era difícil escuchar opiniones contrarias y si a eso sumamos que las propias divisiones de licenciaturas no generaban ningún acuerdo o proyecto donde efectivamente se hiciera presente la interculturalidad, los estudiantes empezaron a criticar frontalmente a la propia organización interna de la institución. Profesores de las tres licenciaturas, en distintos

momentos coincidían en la misma crítica que hacían los estudiantes. Uno de ellos, quien pidió que se omitiera su nombre me señaló:

“No hay empatía entre nosotros. Cada licenciatura va por su lado y promueve sus propios intereses. Entre nosotros nos descalificamos, como profesionales y como áreas de estudio. Se dice estos son más indígenas, estos son menos indígenas. Esta carrera es mejor que aquella y no, no se predica con el ejemplo. Así no podemos pedir a los estudiantes que tengan actitud intercultural. Es contradictorio”<sup>78</sup>

Como resultado parcial de esos momentos de amplios cuestionamientos, dos estudiantes de la primera generación de la licenciatura en comunicación intercultural elaboraron sus tesis profesionales sobre este tema. Estos trabajos llevaron por título *Primeros impactos de la Universidad Intercultural del Estado de México a través de los testimonios de los actores sociales de San Felipe del Progreso*, presentado por Maribel Martínez García<sup>79</sup> y *La interculturalidad a través del uso y manejo de las lenguas originarias: entrevistas y testimonios de los primeros protagonistas de la UIEM (alumnos, docentes e investigadores)*,<sup>80</sup> presentado por Yoana Edith Santiago Andrade. En los trabajos se distingue una crítica abierta al modelo de Estado y a las maneras en que ese modelo operaba, hasta el momento de su egreso, en la Universidad Intercultural del Estado de México.

Maribel y Yoana fueron egresadas de la primera generación de la UIEM. Ambas estudiaron la licenciatura en comunicación intercultural y cada una a su manera coincidieron en sus tesis sobre la desilusión de la propuesta educativa intercultural, aunque debo decir que en entrevistas personales que tuve con cada una de ellas, su postura y crítica fueron distintas; por ejemplo Yoana, a diferencia de Maribel, tenía muy presente que el título obtenido le había sido muy útil para encontrar su actual trabajo;<sup>81</sup> mientras que Maribel, en sentido contrario, consideraba que el haber estudiado y ahora tener un título no le había significado ninguna diferencia en su situación laboral; en el lugar donde ella trabajaba seguía viviendo, día tras día, las más claras expresiones de racismo y abuso en lo que a trato, horarios y sueldos de trabajo se refiere. Para ella tener título o no prácticamente había significado lo mismo. Hasta la última vez que platicué con Maribel, seguía trabajando en el mismo lugar y en el mismo puesto; quizá lo que hizo la diferencia fue que en ese

---

<sup>78</sup> Entrevista. Profesor de Lengua y Cultura. 2011. San Felipe del Progreso

<sup>79</sup> Tesis de Licenciatura en Comunicación Intercultural. UIEM. 2009

<sup>80</sup> Tesis de Licenciatura en Comunicación Intercultural. UIEM 2009

<sup>81</sup> Yoana me narra “ No, Karla, esto se trata de decir en el momento correcto con que partido estás y a quién apoyas. Aquí la interculturalidad no existe y tienes que entrarle. Ya sabes, yo quise entrar a trabajar antes que nada al INEA y a la PFP, pero pues en la primera con ese sueldo yo no podía vivir y en la PFP ni siquiera pasé las primeras pruebas. Entonces pues mi título me alcanzó para esto, para entrar en OPORTUNIDADES” Entrevista. Mayo 2009. San Felipe del Progreso

espacio donde todos los días se encontraba con su propia gente, pudo construir la propia crítica a los mazahuas. Al respecto me dijo distintas veces “nada han entendido de lo que se trata la interculturalidad” porque los impactos de la universidad, según su propia lectura, han sido nulos, dice ella:

“Lo único que mal saben es que es una universidad para mazahuas y eso no ayuda en nada, no es una universidad para mazahuas, es una universidad para que los mazahuas nos veamos frente a los otros, es una universidad que debería cambiar nuestra visión de nosotros mismos”<sup>82</sup>

Con ambas me reencontré tiempo después. A propósito de esta investigación, fui a buscarles a sus respectivos lugares de origen, a los cuales volvieron después de haber estado en San Felipe del Progreso por casi cinco años. Tanto Yoana como Maribel, egresaron en la primera generación de la UIEM, y fueron también de las primeras en titularse de la licenciatura en comunicación Intercultural. Yoana venía de Timilpan y se había enterado de la oferta de la intercultural porque estudiaba el bachillerato en Atlacomulco. Cuando pregunté a Yoana, ¿qué era lo que más le había sorprendido cuando llegó a la universidad?, sin dudar me dijo:

“Lo que más me llamó la atención es que me dijeran que yo era otomí. Cuando llené las hojas para la inscripción me dijeron ¿de dónde eres? Y yo le dije de Timilpan y pues como mi pueblo limita con Acambay, entonces me dijeron ahh pues eres otomí y así me asignaron cursar la materia de lengua otomí, cuando yo no sabía nada de eso, pero pues me tuve que convertir en otomí de Acambay siendo yo de Timilpan”

La vida académica de Yoana, transcurrió con muchas incertidumbres:

“No sabía de qué se trataban las carreras, no sabía cuál elegir, no comprendía el modelo intercultural, tenía dudas de si la carrera me iba a servir para tener trabajo, porque mis padres estaban haciendo muchos esfuerzos para que yo estudiara. De mis cinco hermanos, yo soy la grande y ahora podría ir a la escuela pero lo mínimo que se esperaba era que saliendo, pudiera encontrar trabajo”.<sup>83</sup>

Lo referido al campo laboral, ha sido la permanente duda e incertidumbre, no sólo de Yoana y de los estudiantes de la UIEM, sino de prácticamente toda la comunidad estudiantil de las interculturales, hasta hoy hay cuestionamientos de dónde trabaja un egresado con perfil intercultural y cada institución -a su manera- ha tratado de resarcir esa desconfianza.

---

<sup>82</sup> Entrevista. Mayo 2009. San Felipe del Progreso.

<sup>83</sup> Entrevista. Timilpan, Estado de México. 2009

Siguiendo con la historia de Yoana, ella me narraba que no sabía que carrera elegir; sin embargo como los medios de comunicación llamaban mucho su atención, optó por tomar la carrera en comunicación intercultural. Siempre se asoció a la carrera con los medios masivos de comunicación, al menos en la UIEM y en la UNICH y creo que nadie trató de ampliar esta perspectiva. Así fue entonces que con el paso de los semestres, Yoana, pasó del interés a la crítica:

“Yo no sentía que hiciéramos comunicación intercultural, nunca dejé de pensar en eso de que yo era otomí, por eso quise estudiar eso en mi tesis, porque yo viví como el estudiar la lengua no tenía nada que ver con lo intercultural. Prácticamente de los que cursábamos la lengua nadie la hablaba, sólo una compañera que era de Jiquipilco, pero de ahí nadie más, luego nos enseñaban palabras, colores, animales, pero yo no creo que eso me haya hecho intercultural”

Cuando Yoana terminó la carrera, tenía ya una tesis avanzada que conocí de primera mano. Recuerdo bien que en un congreso que se llevó a cabo dentro de la UIEM en el 2008, conoció y abordó a Lourdes Casillas y Fernando Salmerón para preguntarles sobre el papel de las lenguas originarias en la universidad, ella quería saber ¿por qué se tenían que cursar? y ¿por qué pensaban que eso iba a cambiar las formas de relacionarse con las comunidades? Las respuestas no le dejaron satisfecha, recuerdo que me decía:

“Es que todos te dicen lo mismo, que es importante recuperarlas, que hay que saberlas, pero nadie sabe lo que realmente pasa en el aula”

Ante esta afirmación le pregunté ¿qué es lo que pasa en el aula?

“Pues que nadie se comunica, que todos se juntan con los de su pueblo, que sólo nos ponen a repetir palabras y nunca nos dicen para que nos va a servir”.

Volví a insistirle ¿y para qué crees que sirvan?, ¿a ti de que te va a servir?

“No lo sé, yo no sé quién quiere que uno sepa hablar otomí, eso que nos va a dar de beneficio. A mí por ejemplo, en nada, mi pueblo no es otomí, no habla otomí”

Al momento en que Yoana se tituló, asistí a su casa para celebrar el acontecimiento y entonces conocí a su familia y todos al unísono me dijeron “pues ahora esperamos que tenga trabajo, sino para qué tanto estudio, tanto gasto. La universidad les debería de dar plazas de trabajo saliendo, sino que van a hacer estos jóvenes”. Al poco tiempo Yoana se involucró como alfabetizadora en el INEA, estuvo poco tiempo, cerca de seis meses, pero



con el dinero que obtenía podía colaborar en los gastos de la casa, pero más que eso Yoana me decía

“Con ese trabajo dejé de sentir la presión de que me estuvieran diciendo que no hacía nada, que de qué me había servido estudiar si nada más iba a estar en la casa ayudando a mi mamá”

También me decía:

“Lo bueno de este trabajo es que no estoy en la casa, me tuve que ir a vivir a una comunidad de Acambay y eso fue muy bueno, yo la verdad ya en mi casa no me hallaba”

A su salida del INEA, volvió a quedar a la deriva. Su contrato terminó porque ya rebasaba la edad que se solicitaba en ese programa y eso le quitaba la oportunidad de seguir recibiendo el pago/beca, entonces presentó solicitudes de trabajo en la PFP y OPORTUNIDADES, fue en el segundo espacio donde encontró un lugar y hasta hoy colabora como promotora del programa. De hecho muchos jóvenes de esa primera generación de egresados de la UIEM fueron captados como trabajadores para ese programa en la zona norte del Estado de México,<sup>84</sup> que abarcó los municipios de San José del Rincón, Ixtlahuaca, San Antonio Enchisi, San Felipe del Progreso y Jocotitlán.

¿Y cómo ha sido tu experiencia en este trabajo como comunicadora intercultural Yoana? Le pregunté en un segundo momento, ya muy cerca del proceso electoral federal del 2012:<sup>85</sup>

“Hijole Karla la cosa es bien difícil, las comunidades son complicadas, todos quieren el dinero, pero no se involucran con el fin del programa, no van a los cursos, se pelean entre ellos, te critican, es bien duro, las comunidades son muy complicadas, muy mañosas, pero no hay trabajo en otra cosa y ahorita no sabemos si después de las elecciones nos van a volver a contratar porque esto tiene que ver con partidos y porque todo es por contrato, no nos dan antigüedad. Entonces no queda de otra”.

Debo decir que para ese momento Yoana —con 24 años de edad— ya se había casado con un joven de Atlacomulco y era madre. Pasadas las elecciones, efectivamente terminaron su contrato y fue meses después que con la red de apoyo de su esposo pudo volver a entrar al programa. ¿Y bueno Yoana, que hubiera pasado si no tuvieras esta licenciatura?, ¿qué ha traído de bien o de mal ser egresada de la UIEM?. Respondía:

---

<sup>84</sup> Recuerdo al menos seis jóvenes de la UIEM que empezaron a laborar en el programa OPORTUNIDADES. De mis entrevistados en el Estado de México, tres estuvieron vinculados en ello: Lorena González, Adán Sánchez y Yoana Santiago.

<sup>85</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Mayo 2012.

“Pues definitivamente no tendría trabajo, debo ser honesta, acá no entienden lo de la intercultural ni lo que hacemos los comunicadores interculturales, pero el que seas licenciada, en lo que sea, si cuenta para que tenga el trabajo. Hoy gano cerca de seis mil pesos y eso nos ayuda a Efrén y a mí para los gastos del niño, porque no gastamos en lo de la casa, vivimos con mis papás, pero un hijo ya es distinto, hay que gastar mucho”

La historia de Maribel, compañera de grupo y de generación de Yoana fue distinta. Maribel venía de un contexto comunitario indígena muy marcado, era originaria de la comunidad de Mextepec, municipio de Santa Ana Nichi. Sus padres eran prácticamente monolingües y nadie en su familia había estudiado. Ella estudió hasta la preparatoria en Santa Ana Nichi y cuando se enteró en la preparatoria de la existencia de la UIEM, decidió venir a la universidad. Ese trayecto fue complicado porque no recibió apoyo económico de parte de sus padres, las condiciones económicas eran muy limitadas, ya que sólo su padre trabajaba, algunos de sus hermanos iban y venían al DF a trabajar de albañiles, pero el hecho de que fuera mujer, la limitaba para que le dieran apoyos de dinero, así que durante su trayectoria escolar, tuvo que trabajar como dependienta en una de las tiendas de los mayores caciques de San Felipe del Progreso –los Garduño– , así que salía de la escuela y se iba a la tienda y volvía a su pueblo ya muy entrada la noche.

Maribel, era hermética, no le gustaba hablar de su familia, de su pueblo ni de su origen mazahua. Siempre hubo un recelo a abordar este tema, pero en el camino poco a poco empezó a contarme qué era lo que a ella le preocupaba y lo que quería hacer cuando saliera de la escuela:

“Yo creo que lo de la interculturalidad es nada más de nombre, acá profes, alumnos, compañeros te tratan mal, hay racismo y en mi trabajo yo lo vivo a diario siempre nosotros los indios somos los empleados y nos tratan mal y si eso no cambia, todo esto de que somos interculturales no va a servir de nada. Yo quiero que eso cambie, que mis papás, yo, mi familia no sean maltratados. Por eso estudio, por eso quiero demostrarles a estos [*los dueños de la tienda donde trabajaba*] que nosotros también podemos, que no sólo servimos para atender”<sup>86</sup>

De Maribel no puedo más que decir que era una chica aguerrida, todo el tiempo cuestionaba y criticaba la estructura jerárquica de la universidad, nunca guardaba silencio y siempre me insistió:

“El Rector es la única persona buena que sabe de qué se trata esta escuela, él si nos trata bien, Tolin también, pero los demás se creen, vienen de Toluca, de Atlacomulco y todos

---

<sup>86</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Abril 2009.

me caen mal; algunos profes se salvan, pero todos los de administración, las secretarias son groseros.”

Debo decir que si alguien gozaba de prestigio y aprecio dentro de la comunidad estudiantil de la UIEM era el Dr. González y el Mtro. Antolin; el hecho de que ambos fueran antropólogos y conocieran a detalle la realidad del territorio mazahua fue determinante para consolidar esta empatía con los universitarios. Recuerdo muy bien a Antolin platicando en los pasillos con los estudiantes, siempre les hablaba en mazahua y los jóvenes se sorprendían, incluso primero decían no entenderle, pero como Antonlín seguía hablando en su lengua, la interacción poco a poco tenía lugar. Estos jóvenes cargaban a costas el estigma de que hablar en jñatro era negativo, pero sin dudas estas interacciones en el día a día con Antolin y algunos otros profesores, revirtió esa percepción negativa y como en muchas otras universidades sucedió, hacia el quinto semestre muchos jóvenes que en un inicio habían dicho que no hablaban ni entendían la lengua materna, eran ahora hablantes y defensores activos –en este caso– del mazahua y del otomí.

Con Maribel me reencontré hasta el 2012 a propósito de un proyecto en el que colaboré con la CDI. Estando en un recorrido en San Felipe del Progreso, la vi caminar por las calles y la alcancé para saludarle. Esa chica de ojos grandes, seguía siendo sin duda aguerrida, frontal, dura. Recuerdo que me saludó y la invité a comer. No quiso. Me dijo que seguía trabajando en la misma tienda y que sus patrones no le daban permiso, que se iban a enojar si se tardaba ¿Y qué ha pasado Mari, por qué sigues trabajando aquí? La expresión de su rostro fue dura, poco amable y me contó:

“Todo sigue igual maestra, acá nada cambia he pedido trabajo en las secundarias, en los oportunidades, en Banco Azteca, en el Elektra, pero no no me quieren; sólo los de la tienda no me han corrido y yo tengo que llevar algo a mi casa, tengo hermanos que están estudiando y no, no puedo fallarles”<sup>87</sup>

Maribel no pudo salir del laberinto en el que ya estaba metida cuando entró a la universidad. Muchas cosas le fueron adversas, su situación de mujer le afectó, en la comunidad no era bien visto que ella se fuera sola a San Felipe, siempre me contaba:

“En el pueblo me dicen que quien sabe que vengo a hacer acá, que yo digo que estudio, pero seguramente no, dicen que nada más vengo a buscar novio”

---

<sup>87</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Mayo 2012.

A ello, sin duda hay que sumar, que la comunidad de donde venía Maribel, es hasta hoy reconocida como una de las más mazahuas, de las más cerradas y eso pesaba mucho, no sólo a Mari, sino a muchos jóvenes que venían de las zonas más alejadas de la cabecera municipal. Ese “ser mazahua de allá” era muy distinto al ser mazahua del centro de San Felipe o de Atlacomulco.

A propósito de esa diferenciación reconocida y expresada por la propia comunidad; traigo a la mesa dos historias de jóvenes que provenían de los pueblos de los mazahuas del centro. Una de ellas, la de Arturo López Urbina, originario de San Miguel Tenochtitlán, comunidad perteneciente a Jocotitlán, pero que se encuentra exactamente en colindancia con Atlacomulco y San Felipe del Progreso.

Arturo realizó todos sus estudios en Atlacomulco, pero llegado el momento de elegir carrera profesional tuvo una trayectoria titubeante; estudió técnico en sistemas en Atlacomulco, y después quiso ir hacia Toluca para estudiar comunicación, pero al no ser aceptado regresó a San Miguel y cuando la UIEM abrió sus puertas decidió estudiar ahí. Arturo viene de una familia pequeña, sólo tiene una hermana, quien se fue a estudiar Biología a la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México y por ello, él podía tener ciertas concesiones en sus cambiantes decisiones, me decía que a sus padres no les enojaba que cambiara a cada rato de opinión, sin embargo cuando entró a la UIEM estaba bastante comprometido a terminar la carrera, ya que de sus compañeros y de su propia familia extensa él era el más grande y tenía que terminar algún estudio profesional.

Así que cuando entro a la UIEM, iba con el objetivo de no salirse aunque ya no le gustara la carrera. Arturo, recapituló:

“Pues hubo cosas que ya no me gustaron, por ejemplo las broncas que los propios profesores tenían. Yo estudié en comunicación, pero tú sabes que siempre fui muy amigo de los chavos de Lengua y Cultura y de su coordinadora de carrera la Lic. Margarita, ella siempre fue amable conmigo, me ayudaba, me preguntaba cómo me iba en la carrera, me ayudó a entrar al concurso de leyendas tradicionales en lengua indígena y gané. Eso a la coordinadora de comunicación nunca le hizo gracia. Entonces tuve siempre problemas dentro de mi propia carrera. Los enfoques eran buenos, y algunos profes también, pero el que te llevaras más con uno u otro era un problema. Marco, el profe que se terminó yendo fue muy nuestro amigo, pero como no se llevaba con la coordinadora, nos castigaban porque éramos sus amigos. También pasó que a la mitad de la carrera me di cuenta que lo que yo realmente quería ser era cura y eso me metió en otro problema, porque se los dije a mis padres y se enojaron me dijeron – ya otra vez te vas a cambiar, ya otra vez vas a empezar con tus cosas- entonces les dije voy a hacer mi examen al seminario, y aunque me quede les prometo que voy a acabar esta carrera. Finalmente en el seminario de

Atlacomulco me aceptaron, así que a la mitad de la carrera empecé a estudiar también en el seminario y ahorita que ya estoy titulado de comunicación, pero sigo con el seminario esa es mi vocación, pero terminé la carrera eso era lo importante”<sup>88</sup>

Arturo realmente había dado un giro de 180 grados en su camino. Cuando lo conocí siendo estudiante nunca me platicó de sus deseos de ser cura. De ello me enteré cuando estaba en su proceso de titulación en el 2009. A esas alturas él ya tenía dos años en el Seminario menor y estaba convencido de que ese era su camino. Durante el proceso de elección de tema de tesis, se involucró con una comunidad de bordadoras mazahuas, en Mextepec y Santa Ana Nichi. Analizaba el significado de los bordados y siempre interesado y atento me contaba:

“Ya sé que dicen que aquí todos somos mazahuas, y pues entonces debo conocer a mi cultura y a mis comunidades. Por eso tomé este tema, platicar con las mujeres ha sido importante, he aprendido de ellas y de mí”

Por todos los problemas que él me había contado que tenía con la coordinadora de su carrera, básicamente porque era amigo de la Lic. Margarita Lázaro, su proceso de titulación fue sumamente complicado, le atrasaron el proceso, no le firmaban la liberación y así pasó cerca de ocho meses lidiando con todo ello. Eso lo desilusionó, lo recuerdo molesto y enojado por lo injusto que le parecía el trato, incluso pensaba abandonar este objetivo final y volvimos al tema de las desilusiones:

“No entiendo lo qué pasa, es tan injusto y luego pienso, me pregunto ¿qué pasa entonces con los otros mazahuas, los menos favorecidos, cómo los tratarán afuera si mira aquí en la universidad lo que nos hacen, no sólo a mí, a muchos, nos tienen sentados cinco horas en el piso para que nos firmen un papel, imagínate cómo están las cosas afuera? Por eso sé que está bien que vaya a ser cura, esto tiene que cambiar. No puede ser que se nos siga tratando así”<sup>89</sup>

Finalmente logró titularse y ahí acabó su encuentro formal con la interculturalidad; aunque por el otro lado, lo que tanto se había cuestionado y lo que había aprendido dentro de la UIEM ahora le era vital para su otra carrera.

La última vez que platicamos – enero del 2010- me contó sobre su experiencia en el seminario. Estaba ya por pasar al Seminario Mayor y ahora allá se sentía de otro modo incomprendido:

---

<sup>88</sup> Entrevista. Dios Padre. Enero 2010.

<sup>89</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Febrero 2009.

“Me encanta el seminario, soy feliz, pero también me doy cuenta de cuánta falta les hace a los padres entender a las propias comunidades. Yo no veo ni escucho con los mismos ojos de ellos, tienen una visión cerrada de las comunidades, no las comprenden y tampoco comprenden los cambios. A penas me regañaron porque les dije que pensaba que Marcelo Ebrard era un buen hombre, un buen candidato para la presidencia. Hubieras visto la cara que me pusieron, casi me queman en leña, acá todos le van al PRI. Pero yo creo que sí, que al seminario también le hace falta el cambio y yo sé que seré un mejor padre, porque entiendo a la gente, porque como comunicólogo intercultural mi visión de la realidad es otra. No puedo negar que la interculturalidad al final de cuentas me sirvió. Aprendí y todo lo que aprendí me cambió la manera de ver y entender el mundo, aunque quizá nunca me dedique a eso. Hoy quiero a todos mis ex-compañeros de la Uni, los extraño, los valoro, respeto mucho a Adán que es tu amigo porque se lo mucho que les ha costado estudiar”<sup>90</sup>

Otro caso, de una estudiante venida de las comunidades centrales, fue el de Vianey Florentino Pérez. Ella fue la primera en titularse –a nivel nacional– de todas las Universidades Interculturales.<sup>91</sup> Y Vianey, o Ney como le llamaban todos sus compañeros, fue otra de esas historias de relativo éxito que arrojó la UIEM.

Vianey, originaria de la comunidad de San Francisco Chalchihuapan, municipio de Atlacomulco, desarrolló todos sus estudios en la cabecera municipal y al egresar del bachillerato se metió a estudiar inglés en la unidad del CELE que la UAEMex había instalado en Atlacomulco como consecuencia del proyecto de descentralización de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ella, en ese momento, no aspiraba más que a sacar su certificado de inglés para dar clases y esta decisión nació de la influencia de su hermana mayor que se dedicaba a ello. Vianey venía de una familia con cuatro hermanos. La mayor estaba ya casada y no vivía con ellos. Sus hermanos menores, seguían en la casa paterna, pero habían optado por no estudiar más allá de la secundaria.

Vianey supo de la UIEM en Atlacomulco, siempre le había llamado la atención estudiar, no sabía qué pero si quería seguir preparándose. Cuando vio ese cartel se fue a San Felipe, y me narró:

“Karla, yo soy de aquí de Atlaco y San Felipe queda a 15 minutos, pero me creerás que yo no conocía. De niña me habían llevado pero nunca más fuimos hacia allá. Fue muy loco, porque cuando fui a San Fe, era como estar en un lugar muy lejano”<sup>92</sup>

Así llegó a la UIEM como casi todos los compañeros, embarcándose en una aventura que no sabía a dónde la llevaría. No sabía que estudiar, ni de que trataban las

---

<sup>90</sup> Entrevista. Dios Padre. Enero 2010.

<sup>91</sup> El examen profesional de Vianey se celebró en San Felipe del Progreso, el 16 de diciembre del 2008.

<sup>92</sup> Entrevista. Atlacomulco. Enero 2011.

carreras, pero el poder tener un ingreso a una escuela de estudios superiores era en sí mismo una gran oportunidad.

“¿Por qué elegí comunicación? No lo sé, era la que más me atrajo, yo no me iba a dedicar al campo como los de desarrollo sustentable, no sabía mazahua entonces a lengua y cultura a qué iba, entonces dije, pues comunicación es la opción. Todo me cambió, todo, todo. No volví a ser la misma después de conocer a tantos profesores, escuchar sus opiniones, saber que había tantas materias, conocer antropología, para mí todo fue maravilloso. Aparte yo nunca me había ni siquiera cuestionado sobre los mazahuas o si yo era mazahua, acepté mi identidad, porque yo siempre decía soy de Atlacomulco y no, ahora me doy cuenta que no, que yo soy de San Francisco, donde viven los mazahuas de Atlacomulco y que nadie ve. Y bueno tampoco voy a decir que todo era color de rosa, algunos profesores eran groseros, prepotentes; pero yo de todas maneras me sentía muy agradecida con dios de que hubiera podido llegar a la UIEM. Descubrí lo mucho que me gustaba antropología, de hecho alguna vez pensé en irme a Toluca a estudiar allá la licenciatura, pero era muy caro, no iba a ser posible. Si así fue difícil, imagínate irse hasta allá. Yo me titulé y nada ha pasado. Sólo que nunca abandoné el CELE, entonces ahora doy clases de inglés en el mismo CELE y estuve un semestre en la UIEM, pero me sacaron en cuanto vieron la oportunidad. Nunca la coordinadora quiso que trabajáramos ahí. Pero para mí fue maravilloso tener esa experiencia en mi propia escuela. Lo malo es que eran clases de inglés y pues no estudias comunicación para eso, pero pues para eso nos ocupan a todos, para dar clases de lengua o de inglés, pregúntale a Griselda de Lengua y Cultura, a Toño de Lengua y Cultura, a Carmen que estudió en comunicación y ve para que nos usaron, para dar clases o de mazahua, o de otomí o en mi caso de inglés, pero bueno ya sé que en los informes va a decir que están empleando a los nuevos profesionales. Yo salí después de un semestre de estar trabajando en la Intercultural, cambiaron a la coordinadora de lengua y cultura y nos sacaron. Ahora sigo en el CELE y en una preparatoria particular de Atlacomulco doy clases de nivel básico de inglés, pero si me preguntan si cambiaría mi decisión diría que no, para mí fue lo mejor haber conocido y haber sido parte de esta escuela. Después quise entrar a la maestría en Antropología en la ENAH, pero no me aceptaron, hice todo el curso propedéutico, y presenté el examen, pero no pasé. Yo creo que porque quieren a puros de antropología, pero incluso esa experiencia para mí fue muy rica, porque aprendí mucho en el propedéutico y pues ahora me quiero especializar en inglés, pidiendo un intercambio – por medio del CELE a Estados Unidos o Inglaterra”

Otras de las historias significativas de esa generación fueron las de Adán Sánchez Cayetano, la de Lorena González Pablo y la de Diana Sánchez López. El primero, Adán, originario de la comunidad de Dios Padre, municipio de San José del Rincón viene de una familia mazahua, con padres y hermanos hablantes de la lengua y marcados por historias educativas trucas. A excepción de él y su hermano Gerardo, los cinco hermanos restantes sólo estudiaron hasta la primaria. Gerardo y Adán fueron los primeros en llegar a la universidad y sirvieron de motivación para que sus dos hermanas menores llegaran hasta la preparatoria y de ahí decidieran estudiar más.

El hecho de que Adán estuviera estudiando en la universidad lo hizo famoso en el pueblo. Nadie en Dios Padre había alcanzado tan altos estudios, así que poco a poco ganó

prestigio y fue visto como un líder natural en la comunidad. De origen, Adán quería estudiar derecho, pero no fue aceptado en la UAEMex y cuando se enteró en la preparatoria de San José que se había abierto la UIEM decidió irse a estudiar allá. La motivación para elegir estudiar comunicación fueron sus profesores.

“Para mi escuchar a Diana, a Elizabeth, al Profe Marco, a ti, a Yulquila fue motivo suficiente para elegir irme a comunicación. Gerardo estaba estudiando periodismo en México y por él yo sabía algo de la comunicación, entonces dije de aquí soy. Lo más importante de todo esto fue el poder dialogar con todos los profesores. El que uno pudiera tener confianza con todos ellos era algo nuevo para mi, porque en la preparatoria o en la secundaria, los profes no te platicaban, no te escuchaban y si eras hablante de lengua menos; entonces a mi la confianza que me inspiraban los maestros fue muy bonita”<sup>93</sup>

Si bien es cierto que Adán ganó prestigio en el pueblo y empezó a mover a la gente para que auto-gestionaran proyectos, también es verdad que eso mismo le trajo problemas con muchos varones del pueblo. Al respecto me decía:

“La gente es envidiosa, aquí en el pueblo no todo es como ustedes lo imaginan. Cuando las mujeres me empezaron a buscar para gestionar apoyos o cosas así, todos los demás se enojaron. Tú no sabes, pero cuando yo pasé al quinto semestre ya me iba a salir. En el pueblo habían amenazado a mi familia y a mí y yo ya no quería venir. De hecho fui a tramitar mi baja a la universidad, pero cuando le dije a la coordinadora que me iba, Elizabeth era todavía la jefa, me dijo no te vas y ella me dio el dinero para inscribirme al otro semestre, yo la verdad le agradezco a ella el que me haya convencido de no desistir; y pues así aguanté hasta el último semestre. Pero tú lo sabes, ya cuando estaba afuera, un día llegando a mi pueblo me balacearon, un cabrón de allá arriba me disparó en la noche y mira [*se levantó la camisa y me enseñó la cicatriz del balazo en el brazo*] y toda la bronca era porque había estudiado y porque la gente me admiraba”

Estas tensiones internas que Adán vivió, una vez más encontraron salida en la tesis de licenciatura, en la cual abordó el conflicto de separación de su comunidad de San Felipe del Progreso, pasando a formar parte del municipio de San José del Rincón.

“Yo creo que la comunicación intercultural se debe ver en las comunidades. Lo que pasó con la separación entre San José y San Felipe, es la muestra. Cuando nos separaron de San Fe, la decisión fue tomada por unos pocos líderes y a nosotros nunca nos preguntaron, eso generó conflictos, el pueblo cambió y para mí eso es lo que la comunicación intercultural debe hacer. Porque lo de los medios se queda corto. Acá escuchamos una radio comunitaria mazahua de Michoacán, es de la CDI y Gerardo trabaja ahí y todas las mañanas nos enteramos de las noticias por ese medio; pero nunca te dicen que las comunidades tienen problemas internos, que no hay proyectos comunes, que están divididas. Nada más dicen, los mazahuas esto, los mazahuas lo otro, pero no se aclara que no somos todos. Hace falta la crítica, el reconocer que estamos como estamos no por culpa del gobierno sino porque nosotros no nos ponemos de acuerdo. Yo aparte de que viví la

---

<sup>93</sup> Entrevista. Dios Padre. Abril 2012



separación de San José y San Felipe, y que me tocó ver como toda la gente se quedaba extrañada o sacada de onda, luego cuando entré a trabajar en OPORTUNIDADES tuve el chance de conocer los dos municipios completos y sus comunidades y entonces dije estamos jodidos, nosotros no nos reconocemos, nosotros nada más queremos que nos den y nos den y que el gobierno nos mantenga y ese es el problema. La gente le va al PRI porque nos dejamos engañar porque nos dan una cubeta, porque nos dan una gorra y así, el PRI ya se la sabe, ya sabe cómo hacer que mis paisanos vuelvan a votar por ellos. Aunque San José fue panista por un periodo, la gente no entendió el cambio y bueno, luego la señora está que quedó de diputada, Marcelina, y que iba apoyada por Garduño, tampoco dejó el mejor ejemplo, llegó al poder y nada, a hacer lo mismo que hacen todos los políticos ¿y sabes por qué es eso? Porque no tenemos proyectos comunes, porque estamos separados aunque todos seamos mazahuas”<sup>94</sup>

Tiempo después Adán fue jefe de un área de OPORTUNIDADES por casi un año y le tocó trabajar en toda la zona norte del Estado de México, reclutando a mujeres para ser beneficiarias del programa. Al igual que Yoana, estaba muy consciente de que tenía el puesto por el título obtenido en la UIEM, pero llegado el proceso electoral federal del 2012 lo sacaron de este trabajo. Recuerda que durante las elecciones ya le habían avisado que se iba a ir. Una de sus compañeras había insistido en que Adán no era un buen elemento; realmente el capital político que había ganado como estudiante y después como trabajador en ese programa lo convirtió en un “líder peligroso”, pero paradójicamente y como en la política suele suceder, los candidatos del PRI tenían noticia de su buen trabajo y sobre todo de su conocimiento de las comunidades mazahuas, así que le fueron a pedir apoyo para que convenciera a las comunidades de votar por ellos, y una vez que ganaran la elección lo iban a mandar llamar. Eso no pasó, hasta hoy Adán sigue sin trabajo y se ha sumado al proyecto de generar una ONG con algunos otros jóvenes de San José del Rincón. Desde su organización han conformado un grupo de música y ballet folklórico para llevar las muestras de su cultura por distintas partes del país y así ha conocido Chiapas, Veracruz, Puebla y Michoacán. Lo último que al respecto me contó, es que Antorcha Campesina los ha apoyado con dinero y transporte para poder seguir desarrollando sus danzas y como consecuencia de ello, sus dos hermanas -las más pequeñas- han decidido estudiar, una en la Intercultural y la otra en la Escuela de Danza de la Escuela de Bellas Artes de Toluca, mucho por la influencia de su hermano.

Lorena González es otro caso importante, porque de esa generación es la tercera y última estudiante,<sup>95</sup> que ha podido desarrollar estudios de posgrado, logrando entrar al programa de Geografía Humana en el Colegio de Michoacán. Sólo dos jóvenes más

---

<sup>94</sup> Gustavo Garduño. Diputado federal por el PAN y promotor político de la UIEM.

<sup>95</sup> Hasta donde esta investigación abarcó sólo había noticia de estas tres chicas que se habían incorporado a estudios de posgrado. Después supe de tres jóvenes más -hablantes de mazahua y matlatzínca- que se habían incorporado a estudios de posgrado en lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana.

podieron seguir estudiando, Griselda Reyes, otomí, quien logró entrar a la maestría en Planeación y Desarrollo Municipal del Colegio Mexiquense y Gloria Vargas, mazahua, quien entró al posgrado en Lingüística Indoamericana en el CIESAS-DF. Lorena, proviene de una familia monolingüe compuesta por diez hermanos, de los cuales sólo ella y otra más estudiaron más allá de la preparatoria. Su hermana mayor ingresó a un convento, convirtiéndose en religiosa de la orden de las carmelitas descalzas y ella, que hasta ahora cursa la maestría en el COLMICH con sede en la Piedad, Michoacán.

A Lorena en este camino le pasaron una larga cadena de eventos inesperados. Saltó a la “fama” porque fue la imagen oficial de la UIEM cuando Peña Nieto presentó a la universidad como uno de sus compromisos cumplidos; su fotografía prácticamente dio la vuelta al país, con el lema de “Compromiso cumplido” y me detengo un momento en esta campaña publicitaria porque al respecto siempre hubo una molestia explicitada de parte de la CGEIB ante el hecho de que la UIEM se presentara como una obra del gobierno estatal, encabezado entonces por Enrique Peña Nieto, cuando en realidad las universidades interculturales eran un proyecto de carácter federal, que como Gunther Dietz manifiesta, representaron una de las innovaciones institucionales más llamativas de los sexenios panistas (2012).

Lourdes Casillas, al respecto me explicó en una entrevista:<sup>96</sup>

“Presupuestalmente el gobierno federal puso más del 80% del dinero y el gobierno del Estado de México no puso más allá de un 15 % pero las coyunturas y el manejo político que se hizo de este plantel fue voraz. Había una cadena de negociaciones para hacer pasar a esta obra como de Peña y de hecho si tú recuerdas la inauguración del plantel, casi casi arrebataron el micrófono a Fernando Salmerón, se trataba de que Peña se luciera e insisto eso fue lamentable, porque desde luego el que se difundiera esta nota como un compromiso cumplido del gobierno del estado de México, impactó en las comunidades indígenas y por supuesto que influyó en las decisiones electorales posteriores y luego el rector Francisco Monroy empezó a hacer su propia campaña para ocupar el lugar de Fernando, él decía que era del grupo Atlacomulco, se mandó pagar entrevistas y portadas de revistas, presentándose como joven político mexiquense y siempre dijo que nada más que tomara posesión Peña Nieto, a todos nos iban a correr y él iba a llegar a ese puesto. Qué pena que se hiciera un uso político tan descarado de un espacio educativo que en el fondo es noble y tiene buenas intenciones. El problema de todas las universidades reside en el uso y manejo que cada entidad ha dado a los planteles. En Michoacán es lo mismo, Godoy se colgó la obra, en Chiapas lo hizo de igual manera Sabinés y nunca nadie dio el crédito al gobierno federal, que esencialmente puso la mayoría del dinero y abrió los caminos de diálogo para que este proyecto se consolidara. Desde el periodo de Sylvia Schmelkes, nosotros asumimos que este reto que no ha sido sencillo, básicamente por lo conflictivo que es generar acuerdos con los gobiernos de cada estado”

---

<sup>96</sup> Entrevista. Ciudad de México. Diciembre 2012.

Pero volvamos a la historia de Lorena, ella primero fue la imagen y después fue la elegida para dar el discurso en lengua mazahua en la inauguración oficial de la universidad; de hecho, en esa ocasión la sentaron junto a Peña Nieto y una vez más su imagen dio la vuelta a todo el país. Recuerdo que el día de la inauguración, Patricia Torres, investigadora del CIESAS la entrevistó y después la Dra. me dijo:

“Pobre chica, está confundida, no logra aún dimensionar todo lo que le ha pasado; hablé con ella pero quizá no es el mejor momento”<sup>97</sup>

Así que pasada la euforia de esos días que a Lorena efectivamente la confundieron y le cambiaron la vida, pude entrevistarme con ella en diciembre del 2012, una vez que ya se encontraba cursando el posgrado en el Colegio de Michoacán. En esa ocasión tenía yo algunas preguntas planteadas sobre mi eje base, ¿cómo te cambió la experiencia de ser alumna de la UIEM? ¿Qué es la interculturalidad? ¿Qué piensas hoy de esta propuesta? y la plática fue larga y aleccionadora, diciéndome:

“A la Universidad Intercultural llegué por error geográfico realmente, fue mi primera y única opción para ingresar a la educación superior. Con mi poca experiencia de conocer nuevos lugares, San Felipe del Progreso fue uno en la lista para ese año, 2004, y nunca pensé que llegara a cambiar mi perspectiva de la realidad. Soy Lorena, una de las que formaba parte de los más de 80 integrantes de la primera generación de la primera universidad intercultural a nivel nacional y no fue sino hasta más tarde que pude lograr hacer conciencia de lo que eso implicaba. Mis primeras clases las tomé en la planta baja de una casa de dos niveles ubicada en San Felipe del Progreso durante los primeros 3 semestres. Recuerdo que al inscribirme a la Universidad Intercultural del Estado de México había elegido la carrera de Lengua y Cultura, pero que luego de terminar el tronco común durante 2 semestres, en la reinscripción nos entregaron una papeleta para ratificar la carrera a la que estaba ya adscrita o anotar el cambio. Bueno, pues en esa última decisión anoté Comunicación intercultural como la licenciatura que quería cursar, aunque realmente no sabía de qué se trataba una u otra, o al menos para ése entonces aún no tenía nada claro, creo que ahora tampoco, bueno sí, sólo un poco.

Fueron muchos los profesores que estuvieron frente a la clase, desde los más barcos hasta los más rígidos, cada uno de ellos con una perspectiva diferente de lo que era la interculturalidad, cada uno lo entendía de manera diferente aunque no lo dijeran en clase. Algunos se atrevían a definirlo como las relaciones sociales entre dispares, algunos otros como la interacción de diferentes culturas, algunos otros preferían mantenerse al margen y tan sólo a dar una clase. Desde esta perspectiva fue muy enriquecedor tener a profesores de varias formaciones académicas.

No siendo así la grata experiencia de unas instalaciones poco agradables e incómodas, pero ahora que miro hacia atrás fue divertido tomar clase desde un sótano que más bien parecía un temazcal, o un salón montado al lado de los baños de mujeres de un edificio rentado en

---

<sup>97</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Abril 2008.

la colonia centro de la cabecera municipal de San Felipe, bueno eso era un claro reflejo, para ése entonces, que la universidad estaba iniciando y que por lo tanto aún no tenía una infraestructura propia.

Fueron años complicados aquellos 8 semestres en la universidad. En primer lugar, por la incertidumbre de iniciar sin tener el registro ante la Secretaría de Educación Pública, luego no tener instalaciones adecuadas para tomar clase, luego (esto desde una perspectiva muy comunicológica) no tener la tecnología e instrumentos para aprender a ser un técnico profesional de los medios de comunicación, como radio, televisión y periódico. Bueno eso era importante para aquellos años pues aún no entendíamos la magnitud del problema que implicaba la interculturalidad, aunque ahora que lo pienso, todavía no se ha resuelto, pero al menos ya me conflictúa menos pensar en el concepto y que además, los que estudiamos comunicación intercultural no es sólo para aprender a manejar cámaras fotográficas o de video o aprender a tener buena dicción para conducir un programa de televisión, sino para hacer ciencia sobre todo. A pesar de aquellas carencias, ahora estoy aquí contando mi experiencia. Fue poco a poco que la universidad se fue haciendo de su infraestructura, recuerdo que en el tercer semestre nos mandaron a escarbar zanjas en un lugar en donde se pensaba construir la universidad y que al final de cuentas no se construyó ahí, sino a kilómetros de distancia del lugar original, las causas del cambio las desconozco.

Una de las clases que no olvidaré fue aquella que nos dio la Mtra. Elizabeth, ahora doctora, en la que nos comentaba que teníamos que querer a nuestra universidad, que teníamos que ponernos la playera del escuela para poder entenderla, pues finalmente ésta universidad sería nuestra alma mater y que seríamos nosotros mismos quienes debíamos regresar a ocupar los lugares de docentes, pues nadie mejor que nosotros alumnos, futuros licenciados en comunicación intercultural, podíamos saber lo que es la comunicación intercultural.

Pero no sólo Elizabeth nos decía eso, también varios profesores nos lo recalcaba, hasta llegué a pensar que nos lo decían para ellos desafanarse de la tarea de darnos una definición de lo que era la interculturalidad, pero después me di cuenta de que la equivocada era yo y que no tenía la más mínima intención de definir lo que era interculturalidad. Aunque al final lo terminé haciendo de una manera muy simple, pero lo intenté.

También una de las experiencias que me ayudó a comprender esto de la interculturalidad fue la pequeña charla que sostuve con el jefe supremo mazahua, Margarito -de sus apellidos ni me acuerdo-, al final de la ceremonia de inauguración de la universidad en abril de 2008, quien me reprochaba el hecho de no vestir como mazahua para dirigir el discurso de agradecimiento al entonces gobernador del estado de México, pues en aquella ocasión me tocó dar el mensaje de agradecimiento en mazahua y luego en español pero que justamente ése día me presenté de pantalón y blusa pero con la identidad mazahua corriendo por mis venas más que nunca, ése día me sentí como una mujer mazahua por lograr estar no en un templete ante tanta gente ni ante el gobernador, sino porque había logrado estar en el octavo semestre a pesar de todas las carencias y de todas las dificultades que se habían presentado y que mi familia formara parte de mi proceso de reconocimiento identitario.

La universidad me enseñó algo que le estaré profundamente agradecida: aprendí a reconocerme no sólo como hablante de una lengua <<originaria>>, sino a reconocer mi identidad mazahua sin tantas complicaciones, que si bien es una categoría inventada por el Estado, pues bien ahora me reconozco como tal. En la preparatoria era una situación que me era difícil de aceptar, pero ahora después de haberme formado en una universidad intercultural, realmente me parece genial pertenecer e identificarme con un grupo étnico, rebasando la postura y la perspectiva que algunos tienen de los grupos étnicos como

inamovibles y desgarrando esa visión romántica de que los pueblos originarios son toda bondad y pureza. No me veo como una persona incapacitada para hacer alguna actividad, por la cual necesite una atención <<especial>>, soy pues, en esta demarcación nacional, una mujer, sólo que hablo una lengua originaria y poseo una cosmovisión peculiar, que ya no se puede llamar puramente mazahua, pero la esencia ahí está, eso me hace muy feliz y este reconocimiento se lo debo a la formación que tuve en la universidad intercultural.

Cuando me preguntas si la interculturalidad sirve, no sé qué contestar, pues da para volver a preguntar: ¿si sirve para quién?, ¿con respecto a qué? Pero bueno quiero pensar que si me sirvió a mí, pues realmente sí me sirvió, a los demás no lo sé, puedo llegar a interpretaciones fallidas al decir que no, pero entonces dónde quedo yo cuando digo que sí me sirvió. El modelo educativo es bueno, me parece interesante cuando se plantea el reconocimiento de las identidades diversas y de su convivencia, pero tampoco es una verdad absoluta e incuestionable. Sirve en la medida que se reconoce el problema de una omisión de ciertas diversidades identitarias, pero la situación consiste en proponer soluciones al problema no sólo quedarse en el reconocimiento, algunos lo hacen desde las políticas públicas, otros lo hacen desde el trabajo comunitario, otros tantos mediante los medios de comunicación y otros tantos mediante la academia. La interculturalidad se vive a diario, eso es lo que aprendí de la universidad, pues la interacción de las culturas es una actividad constante y que no necesariamente tienen que ser de un grupo étnico determinado con otro solamente, pues cada uno de nosotros tenemos una cosmovisión particular que convive con otras particularidades y justamente ahí es en donde comienza la interculturalidad: el reconocimiento de un alter en relación a un ego y la capacidad de establecer <<negociaciones>> para una sana convivencia".<sup>98</sup>

Finalmente, de las historias ganadas en el Estado de México, vale la pena cerrar con el caso de Diana Sánchez López, egresada de la carrera en Desarrollo Sustentable y quien fue de los muy pocos estudiantes que provenían de la ciudad de Toluca; de hecho de esa primera generación, sólo ella y una chica más venían de la capital mexiquense y formalmente no tenían un vínculo explícito con comunidades indígenas.

Lo que hace relevante el caso de Diana es que fue de los estudiantes con mayor edad de toda la comunidad estudiantil. Cuando ella llegó a la UIEM tenía 29 años. Su trayectoria académica fue también titubeante y trunca en distintas ocasiones. Ella había estudiado en Toluca hasta la preparatoria, siempre estuvo en escuelas públicas hasta que ingresó a la preparatoria en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey campus Toluca,

"Cuando hice la prepa en el TEC, algo no me cuadraba, no sé bien qué, quizá el bloff que rodeaba a toda esa gente. Yo me sentía ajena, odiaba estar ahí, no era mi lugar, pero reconozco que algo bueno me dejó y eso fue aprender inglés y ser 100% bilingüe. Así que cuando acabé la prepa y sin saber qué quería estudiar, agarré un trabajo como secretaria bilingüe en una industria del corredor Toluca – Lerma, ganaba bien, tenía la vida resuelta, pero siento que yo era una planta que se marchitaba, no estaba feliz, así que un día dejé el

---

<sup>98</sup> Entrevista. Diciembre 2012. San Antonio Enchisi, Atlacomulco.

trabajo y decidí meterme a la UPN con sede en Ixtlahuaca para estudiar la licenciatura en educación bilingüe a nivel primaria; ese trayecto fue maravilloso, me tocó trabajar y hacer servicio social en San Pedro el Alto en Temoaya y allí me reencontré con mis raíces otomíes. Mis papás siempre habían negado todo vínculo indígena. Ellos eran los clásicos toluco clasemedieros que querían que sus hijos no tuvieran las mismas carencias que ellos y que lográramos salir adelante con una buena educación y por eso le invirtieron. Mis hermanos estudiaron las licenciaturas en Turismo y en Música y ellos cumplieron los deseos de mis papás, pero cuando yo entré a la UPN descubrí que mi mamá era mazahua y mi papá otomí y que ellos nos habían negado toda esa riqueza que traían; entonces fue que encontré mi lugar en el mundo. Cuando estaba por terminar la UPN vi un anuncio sobre la intercultural de San Felipe, y entonces dije, bueno ya en San Pedro descubrí mi raíz otomí, ahora necesito ir a San Felipe para encontrar mi raíz mazahua. Y bueno ya sabes, llegué a la UIEM con toda mi visión romántica de las comunidades, yo estaba segura que eso era lo que iba a aprender en la intercultural, pero no fue así. Me revolucionó la cabeza cuando en la intercultural vi todos los intereses que trastocaban a las comunidades indígenas. Tuve profesores mazahuas, otomíes y mestizos y todos por parejo velaban por sus intereses, favorecían a sus grupos de amigos y no hacía diferencia el que fueran indígenas o no. Todos querían poder y reconocimiento político; ¿fue una desilusión? Sí y no. Sí porque me di cuenta que lo que privaba era el individualismo, pero no, porque con la banda, la gente que venía del verdadero México profundo era súper leal, y creían genuinamente en este proyecto. Para ellos, esta universidad realmente representaba quizá la única oportunidad de seguir preparándose y conocer a todos ellos fue muy rico; independientemente de que a nivel personal también fue muy importante reconocerse con una raíz indígena. En la escuela conocí a muchos buenos profesores también, que luego luego me quitaron la venda de los ojos y me dijeron a ver Diana, las comunidades indígenas no son esas cosas románticas que tú crees, las comunidades tienen broncas y muchas y eso fue súper valioso, aparte de los profesores, pues los propios compañeros que de verdad venían de lo más profundo de las comunidades te contaban lo que les pasaba. Por ejemplo, el Beto, quien se hizo mi amigo y que venía de un pueblo bien complicado por el alcoholismo de hombres y mujeres y una violencia interna muy fuerte o del Frank, que me contaba como su mamá lo envolvía en plástico y lo subía a la bicicleta para llevarlo a la primaria y lo envolvía en el plástico para que el uniforme no se le llenara de lodo y lo dejaran entrar. Todas esas historias fueron clave para quitarme la ceguera con la que yo venía de la comunidad romántica y eso sin duda se lo debo a la UPN y a la UIEM”<sup>99</sup>

En algún momento de la carrera, Diana se tuvo que dar de baja temporal de la UIEM y eso la hizo desfasarse dos años de sus demás compañeros. Ella egresó hasta el 2011, con 35 años de edad. La razón de su baja temporal fue que había obtenido un apoyo para hacer un curso sobre permacultura en los Estados Unidos y decidió tomar esa oportunidad, así que hasta después de dos años se reintegró y tomó en serio su profesionalización en el desarrollo sustentable. ¿Por qué desarrollo sustentable Diana?, pregunté:

“Porque en mi experiencia como profesora en la zona otomí de Temoaya vi el deterioro ambiental en su máxima expresión y no promovido por agentes externos sino por las propias comunidades. El ambiente es algo que les vale, como que no se ha profundizado la noción de cuidado. Tú llegas y les dices a las comunidades que hay que cuidar la naturaleza y te mandan al diablo, ellos talan los árboles porque necesitan cocinar, entonces yo creo

---

<sup>99</sup> Entrevista. Ciudad de Toluca. Enero 2013.

que es muy importante hacer conciencia en conjunto, recordarles a las comunidades sus viejas prácticas, poner mucha atención sobre lo que se está sembrando y comiendo. Las comunidades están muy golpeadas en ese rubro, entonces el desarrollo sustentable abrió esas posibilidades. Claro que de discurso se oye bien, la verdad es que a la hora de la realidad la cosa es muy difícil y otra vez los intereses particulares se hacen latentes. La negociación no es sencilla, pero yo he encontrado buenos aliados fuera de la UIEM, porque la verdad es que a la uni le vale lo que pasa después de que egresamos, por eso yo miré hacia las ONG'S gringas que están interesadas en estos proyectos y lo más importante, tienen dinero para echar a andar esos proyectos. Mi tesis actualmente la desarrollo sobre un proyecto que financió una ONG y se trata de la instalación de una clínica tradicional en la zona de San Pedro el Alto, Temoaya, donde las parteras y los curanderos puedan poner en práctica todo lo que saben, buscando hacer un uso equilibrado de los saberes tradicionales y los saberes de la medicina alópata. Otra vez, el proyecto no ha sido sencillo, la casa ya está construida y se hizo con las técnicas de la permacultura, pero la bronca es de nuevo la comunidad. Todos quieren saber quién es el dueño de la clínica y cuando les dices pues no hay un dueño, es de todos, es de la comunidad pues no agarran la onda, a fuerzas un grupo la quiere controlar y quiere obtener ganancias. Si tú me preguntas ¿cuál es el principal problema del modelo intercultural? Yo te diría sin duda y a pesar de las consecuencias, que el problema son las comunidades no el gobierno, las comunidades están maleadas, acostumbradas a que les den todo y lo único que eso ha generado es que si no hay dinero, no hay participación. Ahí está pues nuestra labor y no, no es sencilla y no sólo compete a nosotros los interculturales, sino al gobierno, a los profesores, a los antropólogos, todos tenemos que estar unidos para cambiar nuestra forma de entendernos, pero mira como está la intercultural, toda dividida, buscando quedar bien con el gobernador, con el diputado, para ganarme así mi puesto ¿y las comunidades? Pues que se las lleve el diablo, así de fácil"<sup>100</sup>

Teniendo de fondo estas expresiones divergentes, que por un lado reconocen el lado positivo de la Universidad Intercultural, pero al mismo tiempo enuncian y coinciden en las críticas sobre la organización y las divisiones internas del personal académico y administrativo que en ese momento estaban al frente de la UIEM, es necesario preguntarnos sobre las respuestas que la universidad dio a esas críticas. No dudo en señalar que la capacidad de reacción de la UIEM fue de mira corta, prácticamente todos los esfuerzos por desvanecer los rumores de que la institución iba a desaparecer, que no tenía proyecto común y que los estudios que ofrecía no iban a ser reconocidos por la SEP, quedaron acotados y concentrados en poner en marcha y consolidar el inmueble que daría identidad a los estudiantes y que por un extraño acto de magia iba a generar que toda la comunidad – alumnos, profesores y administrativos- se reconocieran, convivieran y dialogaran.

Así nació el monumental inmueble de la universidad, faraónico, como lo catalogó David Lehmann en una ponencia presentada en Pátzcuaro Michoacán en el 2009. El entonces rector y el consejo interno concluyeron que para mitigar las expresiones de desazón del sector estudiantil, era necesario echar a andar un proyecto arquitectónico que

---

<sup>100</sup> Entrevista. Ciudad de Toluca. Enero 2013.

en sí mismo recuperara la mística de los saberes ancestrales indígenas y permitiera promover el escudo universitario, dictar conferencias sobre el significado del inmueble circular donde ahora se ubicaba la institución y así dar paso a la construcción de una identidad universitaria que llevaría a los estudiantes a sentirse orgullosos de formar parte de este claustro.

El *leit motiv* de todo esto fue el escudo de la UIEM, que punto a parte de ser el símbolo de toda la papelería oficial, fue también la imagen inspiradora para construir el edificio, de hecho en toda la escuela se puede distinguir una saturación de este símbolo y la estructura en sí misma representa a *Quetzalcóatl* en forma de serpiente.

Con base en la explicación que el entonces rector Felipe González me dio sobre el sentido y fin del escudo universitario se concluía que la intención era recrear armoniosamente el significado de los valores que encierra esta nueva educación en México, como son la igualdad, pluralidad, integración y el respeto de nuestra cultura y tradiciones en nuestro vasto territorio nacional; mismos que al compartirse con el mundo nos da un lugar preponderante en la cultura universal.

En la página electrónica oficial de la UIEM se señala que los “Valores simbólicos e históricos son representados con sutileza, para formar una imagen moderna, versátil, y de gran fuerza”.<sup>101</sup> Los elementos clave del espíritu universitario intercultural fueron: el eclipse que representa una ocultación transitoria y total, parcial, o anular de un astro, o pérdida de su luz prestada, por interposición de otros cuerpos celestes. En la tradición oral náhuatl del Quinto Sol, el eclipse también significa la dualidad, la unión de dos fuerza contrarias que se funden para dar el cosmos. Es la llegada del *nahui-ollin*: sol de movimiento, uno *Nanahuatzin* Sol y el otro *Tecuiztécatl* Luna. Describe que del sacrificio de estos dos dioses, nace el sol de nuestra era, pero al mismo momento la luna se presenta en el firmamento, *Quetzalcóatl*, para que cada quien tuviera su momento, tira a la luna con un conejo y lo derriba, pero no había movimiento, por lo cual, todos los dioses se sacrifican al fuego y empieza así la quinta Era.

La comunicación queda representada por una iconografía prehispánica. Es de vital importancia este símbolo de fácil connotación, ya que sustenta las carreras que se imparten en esta universidad: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural y Desarrollo Sustentable. Su significado es la transferencia de información y comprensión entre dos

---

<sup>101</sup> [www.edomex.gob.mx/uiem/index.htm](http://www.edomex.gob.mx/uiem/index.htm)



personas. Es un puente de significado entre los hombres que permite compartir lo que sienten y piensan.

La serpiente, es protagonista del escudo, misma que representa un símbolo altamente complejo y universal; es polivalente, puede ser macho, hembra o hermafrodita, representa la vida y la resurrección. Es solar y lunar, la muerte y la vida, la luz y las tinieblas, el bien y el mal, la sabiduría y la pasión ciega, es el renacimiento espiritual y físico. Por vivir bajo tierra mantiene contacto con el mundo subterráneo y tiene acceso a los poderes de omnisciencia y la magia propia de los muertos. La serpiente puede representar los rayos solares, la trayectoria del sol, el relámpago, la fuerza de las aguas y el atributo de todas las deidades acuáticas; representa el conocimiento; el poder la astucia; la sutileza; el ingenio. En su sentido cosmológico, representa el océano primordial en cuanto origen y final de todas las cosas. Dos serpientes juntas simbolizan los contrarios del dualismo que finalmente se unen. Entrelazadas a un árbol, bastón o ciclos espirituales de la naturaleza: los solsticios.

Las cuatro volutas de la comunicación aluden también al esquema espacial o el orden de la manifestación. Es la integridad; la totalidad; la plenitud; la solidaridad, la tierra; el orden; lo racional; la medida; la relatividad; la justicia, Hay cuatro puntos cardinales, estaciones, vientos, mares, montañas sagradas, cuartos de la luna; en el occidente hay cuatro elementos (agua, aire, tierra y fuego).

Se representa también un quinto punto que es donde propiamente coinciden las cuatro volutas de la comunicación y en la narrativa oficial se dice que ese quinto punto representa el microcosmo humano; el número del hombre, que conforma un pentágono al estirar los brazos y las piernas; por ser interminable el pentágono tiene el mismo símbolo de perfección y poder que el círculo, simboliza la totalidad, siendo el quincunx el número del centro y el punto de intersección entre el cielo y la tierra y los cuatro puntos cardinales, representa también a la unidad divina con el Creador Central de las cuatro fuerzas. También simboliza la meditación, religión, versatilidad y los cinco sentidos. En la tradición nahua, el cinco es la era del hombre, el nacimiento del quinto sol o sol de movimiento:

"...Entonces fue cuando iluminó,  
cuando amaneció,  
el sol de movimiento que ahora existe.  
4-Movimiento es su signo.  
Es de este el Quinto Sol que se cimentó,  
en él habrá movimiento de tierra,  
en él habrá hombres. ..."

Al conocer estas características nos podemos dar cuenta que la forma estructurada de la imagen hace reflexionar en nuestro entorno y lo que somos, figuras conocidas como la serpiente, el sol y la luna nos coloca en un lugar específico, para llevar como estandarte a nuestra cultura a la par de otras del orbe.

Los colores, en versión propia de las autoridades, transmiten emociones, sensaciones, acciones, y momentos; así en lo cultural y en lo psicológico, llegan a un punto de coincidencia; de ahí que los colores que se han elegido para el escudo representan hechos vitales que se asocian directamente con el espíritu del ser intercultural. El verde es un color ambivalente por cuanto significa vida y muerte: el verde primaveral de la vida o el verde pálido de la muerte; también denota juventud, esperanza y alegría al tiempo que indica cambio, transitoriedad y celos, al ser mezcla de azul y amarillo, ósea el cielo y la tierra combinados, el verde constituye un color místico; también combina la luz azul fría del intelecto con la calidez emocional del sol amarillo, lo que produce la sabiduría de la igualdad, la esperanza la renovación de la vida y la resurrección. El azul representa la verdad; el intelecto; revelación; sabiduría; lealtad; fidelidad; constancia; castidad; pureza de los afectos; reputación sin mácula; magnanimidad; prudencia; piedad, paz; contemplación. Es el color de la sima, el principio femenino de las aguas, es un color lunar, en la concepción maya es la derrota del enemigo.

Finalmente el color gris constituye lo neutro, dualidad; duelo, cenizas; humildad, penitencia. En la perspectiva cristiana significa muerte del cuerpo e inmortalidad del alma; sabiduría y aflicción. La tipografía se une de manera natural a la imagen dando la fuerza y firmeza que se requiere para construir un símbolo de esta universidad. La imagen global nos entrega visual y estéticamente una mirada general de lo que somos y el lugar que queremos ocupar; dispuestos a conservar nuestro valores culturales e históricos, pero sin dejar la visión de modernidad y proyección a futuro.

Esta larga, profunda e incluso mística explicación trató de difundirse entre la comunidad estudiantil y las comunidades aledañas a San Felipe del Progreso. La circularidad prácticamente se convirtió en el lugar común de los docentes y jefes de carrera para promover la idea de que en tanto la institución fuera circular los saberes se distribuirían holísticamente y formarían una espiral infinita de saberes que tenderían a salir de las aulas y a impactar positivamente en cada comunidad. Otra vez, en discurso, esto se escuchaba bien, sin embargo, tengo presente a no menos de ocho personas originarias y/o

residentes en San Felipe del Progreso, que me preguntaron en distintos momentos ¿cuándo se va a inaugurar el estadio de la Universidad maestra? Soy honesta, esos abordajes siempre me generaron risa y me volvían a llevar al punto de partida: ¿cuánta distancia existía entre los pronunciamientos formales de las autoridades y lo que la gente construía e interpretaba en el cotidiano?

A esta interpretación o distorsión hay que sumar, que después de que la universidad se inauguró, en el patio central que quedaba en el medio de la gran espiral se había instalado un temazcal y antes de que uno pudiera hacer uso de éste se celebraba cada semana una ceremonia mexicana con sonidos de caracoles, tambores y danzas, entonces el rumor en las calles cambió y ahora se decía que en la universidad curaban, que había chamanes que lo podían atender a uno para curarle del espanto y el aire.

No dudo de la buena intención de la idea sobre la circularidad y los ritos que ahí dentro se celebraban. En su momento conocí todo el proyecto para sustentar esta propuesta, González fue quien de hecho redactó la justificación de la forma del inmueble y los usos que llevaba implícitos, sin embargo fue ingenuo suponer que ello por se iba a transformar o a solucionar los problemas internos; los cuales realmente nunca se atendieron ni discutieron.

Después de que la UIEM se estableció en el bulevar Francisco Villa, se asumió que la interculturalidad tomaría su propio cauce y encontraría las formas para conciliar las diferencias entre el propio personal. Esta idea en sí misma significó una mirada corta ante problemas más complejos que bien podrían resumirse en conflictos interétnicos. El personal docente y administrativo venía de distintos contextos, el DF, Toluca, Ixtlahuaca, Atlacomulco, Jocotitlán, Temoaya y el tener que verse frente a frente y convivir casi de manera obligatoria o enmarcada artificialmente por esta circularidad se tornó en un verdadero problema.

Una profesora, quien pidió omitir su nombre, me dijo en una de las últimas visitas que tuve a la universidad:

“Sí, sí la víbora nos guía, esta escuela en su forma tiene su maldición, es una serpiente enrollada, densa, oscura, en cuanto sales a tomar el aire, no tienes otra opción más que encontrarte con tus <<colegas>> verles la cara y tener que saludarte hipócritamente, el espacio te obliga a verte a la cara, no es espontáneo, este edificio es una trampa y luego lo de las ceremonias del temazcal son una lata, los sonidos de los tambores te interrumpen, te

hacen desconcentrarte y dime tú ¿eso para qué sirve?¿ esas ceremonias son las que hacen a la escuela intercultural? Es el colmo de lo banal”<sup>102</sup>

Los docentes eran pues ahora la otra cara de los problemas internos. Cuando quise abordar con ellos el tema de la interculturalidad, de sus trayectorias académicas y del por qué estaban ahí, la respuesta fue negativa, muy pocos accedieron a hablarme con confianza; algunos llegaron a decir que yo era espía de la CGEIB y que por tanto toda la información se la haría llegar a la coordinación. Así se construyó una barrera infranqueable, que mucho limitó esta segunda parte del ejercicio etnográfico y debo decir que exceptuando en la Universidad Intercultural de Guerrero, la dinámica en las interculturales fue siempre la misma, poco tiempo y poca disposición a hablar abiertamente de lo que dentro pasaba.

En un ejercicio de síntesis, y teniendo presente el recelo que siempre hubo para hablar conmigo de este tema, puedo decir que de tres profesores con los que hablé en la UIEM hubo sólo una coincidencia: los tres estaban allí porque era el único lugar donde les habían contratado, a pesar de su edad, todos rebasaban ya los 55 años y los tres sólo estaban esperando cubrir los años respectivos para jubilarse; eso era lo que encontraban valioso de la UIEM. Uno de ellos, profesor de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, me dijo:

“Mira Karla, este modelo está mal hecho, es muy fácil decir que de un plumazo con esta universidad vas a cambiar a los jóvenes, pero nadie viene y se sienta aquí en el aula a dar clases, ¿verdad? Nadie sabe -más que nosotros- que tenemos jóvenes que no saben leer, que no saben sumar. Dime tú ¿cómo con estas carencias, vamos a hacer para convencerlos de que la interculturalidad es la solución a sus problemas?. Los jóvenes tienen hambre, vienen mal comidos, hay unos cuadros de desnutrición terribles, vienen de contextos violentos, hay muchachas que han sido violadas por sus propios familiares y se les ve, se presiente que están muy mal, ¿cómo hacemos entonces para revertir su realidad propagando como oración que la convivencia entre culturas los llevará a mejor puerto?. Ahora tampoco nadie dice nada, nadie da cuenta de que los jóvenes de los distintos grupos tampoco quieren convivir, tú ves en las aulas, acá se ponen los de Atzinco, allá los matlatzincas, acá los otomíes y hazlos convivir, a ver dime cómo. A esto suma, que muchos de los que están aquí de jefes llegaron por deudas políticas, la interculturalidad ni la conocen, piensan que es una escuela más, como todas las demás y entonces se ponen a hacer administración a la antigua, a sentirse jefes y ya. La diversidad no existe en su cabeza, en sus planos de acción, esto es sólo una plataforma política, que efectivamente tiene un discurso muy bien hecho, que si se repite mil veces se va a convertir en una verdad, pero está vacío, hueco, no es eficaz para la universidad, tal vez lo sea a sus fines políticos personales, pero nada más”<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Agosto 2011.

<sup>103</sup> Entrevista. San Felipe del Progreso. Septiembre 2010.

Asumo que realmente poco pude saber de los perfiles y las trayectorias de los profesores, la poca información arrojó que la mayoría venían de escuelas normales. Los docentes indígenas habían sido profesores de educación primaria bilingües y estaban ahora contratados en la universidad para seguir dando clases de otomí o mazahua. Quienes cubrían las demás áreas venían de la UAEMEX, de la Autónoma de Chapingo, de la UNAM, de la UAM y de alguna manera enfrentaban el mismo problema, estaban hechos para dar clases en universidades ordinarias, se carecía de una didáctica particular para este otro contexto y en términos coyunturales aprovechaban su estancia en la universidad para insertarse en las filas del SNI y luego con eso poder involucrarse con otras instituciones; al menos cinco profesores hicieron esa estrategia durante un semestre y después salieron para insertarse en la UAEMEX y en la UAM.

Así convivían lenguajes y objetivos distintos que hasta el momento en que seguí el caso, no lograron generar acuerdos ni actitudes interculturales. Unos creían que lo más importante era que los estudiantes escribieran y leyeran bien en castellano, otros pensaban que las clases debían impartirse sólo en la lengua *jnatrjo* para que efectivamente éstas se convirtieran en protagónicas y no fueran exclusivamente adornos periféricos, otros más decían que había que aprovechar que no había maestros que quisieran venir a San Felipe para cubrir los tiempos completos por un semestre, y así tener los puntos de docencia e investigación necesarios para insertarse en una institución normal. Al momento de cerrar el seguimiento de este plantel, el panorama no cambió. La interdisciplina quedó prácticamente desdibujada y ni que decir de los proyectos de investigación convergentes que nunca lograron consolidarse y por tanto la tan nombrada participación comunitaria nunca se hizo tangible en la UIEM.

### **V.III. La Universidad Intercultural de Chiapas llegó, después de tanto sufrimiento**

Después de haber conocido de primera mano el modelo intercultural del Estado de México y sabiendo, quizá de más, de sus vicios y virtudes por haber estado involucrada en ella por más de cuatro años, el ejercicio de recorrer otras entidades y ver lo que sucedía en torno a la universidad fue refrescante. Resultaba inminente salir y contrastar lo que había vivido en el Estado de México. Chiapas fue entonces el segundo escenario donde pude aproximarme a otra idea y a otra concreción de lo intercultural.

Reconozco que el prejuicio con el que llegué a esta universidad, residió en hacer una asociación automática y por tanto errónea, del movimiento zapatista de la década de los noventa y los orígenes de la UNICH. De alguna manera di por sentado una empatía con este movimiento y sus logros que quedaron plasmados en los acuerdos de San Andrés; pero la primera sorpresa fue que había una poca o nula referencia hacia a este grupo; veladamente se reconocía que la presión del movimiento zapatista en el ámbito nacional e internacional había jugado algún papel para que se decidiera instalar la segunda universidad intercultural en Chiapas, sin embargo fueron muy pocas las veces que se explicitó tal idea y más bien, se reconocía que la UNICH era resultado, por un lado, de una larga lucha institucional por parte de algunos académicos y profesores de educación bilingüe en el ámbito regional y por otro, era también consecuencia de los movimientos sociales indígenas del Estado, que sin duda iban más allá del EZLN. Resultó también un hallazgo valioso saber que la ONU era quien jugaba un papel clave en la consolidación de la UNICH, ya que a través del programa federal “Los objetivos de desarrollo del milenio en México” se concretó una cooperación internacional con esta entidad, que hizo que Chiapas se convirtiera en un estado protagónico del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la UNICH fuera una de las sedes donde se reunieron entre el 2010 y el 2011 distintos actores para dialogar, evaluar y poner en marcha distintos programas que estimularan el desarrollo por diversas vías, pero poniendo un particular énfasis en lo referido a la educación intercultural a nivel superior.

Como preveía, los contextos regionales empezaron a dar cuenta de distintos actores y de distintas tonalidades involucradas en el fenómeno nacional de la educación universitaria intercultural. Sin dudas, lo señalado en el párrafo anterior me llevó a recibir el primer frentazo con la realidad y en un segundo momento, lo que a primera vista más

llamó mi atención de la UNICH, fue la manera en que todo el personal administrativo y docente, junto con la comunidad universitaria, se aglutinaba en torno a la figura del antropólogo Andrés Fabregas Puig.

En ninguna otra entidad esto se hacía tan evidente. La legitimidad con la que contaba Fabregas para mí se convirtió en un hecho incuestionable. A diferencia de la UIEM que parecía que lo que les daba sentido era el inmueble donde se congregaba la comunidad universitaria, en la UNICH la figura articuladora era la del rector. La misma gente de la CGEIB lo decía:

“Quizá hasta hoy el caso más exitoso de todas las interculturales sea el de Chiapas y esto esencialmente se debe a la presencia de Fabregas, por ser alguien que viene de un trabajo antropológico muy profundo, que conoce de principio a fin la realidad de la entidad. No es un improvisado; estamos hablando de alguien con una gran trayectoria en la investigación y que ha tenido la visión de descentralizar a la universidad, de llevarla a más municipios. Es alguien que sabe negociar en distintos niveles y eso le da un gran capital para lograr sus objetivos. Tampoco pierdas de vista, que lo que se ha logrado en la UNICH es también resultado de que Andrés fue electo rector por dos periodos, eso prácticamente en las demás interculturales sería impensable, considera que tan sólo en Michoacán o en Guerrero en cuatro años han tenido cuatro o más rectores distintos, eso ya en si mismo te arroja una cantidad de problemas inmensos y muy particulares”<sup>104</sup>

Cuando llegué a la UNICH, en febrero del 2010 la universidad contaba ya con un inmueble propio; pero cuando iniciaron labores -2005- pasaron por el mismo trayecto que la UIEM, rentaron distintos edificios en el centro de San Cristóbal y por medio de un convenio con distintas preparatorias, pudieron ocupar las aulas para empezar con los cursos de la primera generación.

La composición de la población estudiantil de la UNICH fue mayoritariamente indígena, al igual que en la UIEM. Estas comunidades fueron las que mayoritariamente acogieron de buena manera a esta propuesta educativa. En la primera generación se recibieron a 449 estudiantes, de los cuales 245 fueron mujeres y 204 varones. El grupo con mayor presencia fue el *tzeltal* con 151 estudiantes, el segundo fue el *tsotsil* con 79 estudiantes, después se ubicaron en presencia los *chóles* con 11 estudiantes y finalmente los tojolabales y zoques con 3 estudiantes cada uno. Debe señalarse que de ese gran total, 202 jóvenes hablaban castellano; así que prácticamente encontramos una universidad con poco más del 50% de población hablante de una lengua indígena.

---

<sup>104</sup> Entrevista a Lourdes Casillas. Ciudad de México. Diciembre 2012.

Las preferencias por carrera quedaron distribuidas de la siguiente manera. A comunicación intercultural se inscribieron 134 jóvenes, a turismo alternativo 147, a lengua y cultura 94 y a desarrollo sustentable 74. La presencia mayoritaria de mujeres fue en la licenciatura de turismo alternativo, con 91 estudiantes inscritas y la presencia mayoritaria de varones se hizo latente en la licenciatura en comunicación intercultural con 59 estudiantes inscritos.

Cuando inicié las estancias de campo en la UNICH se habían ya puesto en marcha las unidades académicas de las Margaritas, Oxchuc y Yajalón. La primera contaba con 87 alumnos inscritos, la segunda –Oxchuc– con 68 y la de Yajalón con 64. Esta descentralización generó que para el ciclo del 2010, la sede de San Cristóbal de las Casas bajara sus índices de población inscrita, lo cual –en opinión de los docentes– fue muy bueno, porque esta sede no contaba con tanto personal para atender de buena manera a una comunidad estudiantil tan extendida.

En Chiapas tuve tres estancias y en cada de éstas sucedieron distintos encuentros con funcionarios, docentes y desde luego con la propia comunidad estudiantil. Estando en marzo del 2010 me encontré con Fernando Salmerón quien en ese entonces asistía a la entidad para ver cómo iban funcionando las nuevas unidades académicas que se habían puesto en marcha. En ese encuentro y a propósito de que veía como la UNICH si estaba funcionando me explicó:

“Lo que sucede es que el rector es clave, ya que su presencia y formación le va dando cierta especificidad e impacto a cada universidad. Mira por ejemplo, en Tabasco tenemos a un rector que es ingeniero, con una larga trayectoria en asuntos tecnológicos y por tanto ese tema se ha convertido en prioritario. Si tú me preguntas, ¿cuál unidad es de las más rezagadas? no dudo en señalar que Puebla, y eso tiene que ver con que el rector y el propio personal académico tiene una larga trayectoria pero en educación primaria bilingüe y entonces quieren abordar, administrar y promover a la universidad como si fuera una primaria grandota. Considero que los que marcan la diferencia son Andrés Fábregas y Hugo Rodríguez de la U11M [*Michoacán*] porque vienen con una formación muy sólida como investigadores y las universidades en algún sentido requieren de un rector con este perfil, se necesita que sepan debatir los problemas epistemológicos, metodológicos y políticos de la interculturalidad para con ello encausar a la propuesta y lo más importante, negociar la parte presupuestal. Si tu presentas a la universidad como escuela primaria, estás condenada a recibir apoyos económicos poco significativos”<sup>105</sup>

Durante esa estancia, uno de los objetivos era entrevistarme con el rector y aunque logré agendar una cita con él, el mismo día que tenía programado ese encuentro, uno de los

---

<sup>105</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas, Chiapas. 4 de Marzo 2010.



estudiantes de la UNICH me pidió que lo acompañara a su pueblo porque iba a celebrarse un festejo en el que él participaría como maestro de ceremonias. Tuve que poner en la balanza las posibilidades etnográficas y decidí trasladarme con Eusebio a la comunidad de Luquilhó. Después de esta cancelación fue complicado encontrar espacio en la agenda del Dr. Fábregas, así que fue en la Ciudad de México, donde pude coincidir con él, en junio del 2012, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) donde se celebraba el Primer Encuentro Internacional de Interculturalidad.

En esa ocasión y con bastante distancia de sus quehaceres cotidianos en el estado de Chiapas, y a propósito de que era ponente en el encuentro, pudimos abordar distintos tópicos. Aprovechando el marco de su exposición, realicé distintas preguntas, que básicamente buscaban conocer su opinión sobre el hecho de que se reconociera a la universidad intercultural como un proyecto indigenista, al respecto me respondió:

“Mira yo creo que ese es nuestro reto como investigadores y como antropólogos, encontrar si esta propuesta efectivamente es o no un indigenismo velado. En ese momento del problema estamos. Estamos en un proceso en el que tenemos que preguntarnos ¿dónde estamos?, ¿quiénes están enseñando la lengua? Enseñar una lengua no es nada más decir *calli-casa*, la lengua tiene de trasfondo a la cultura ¿dónde están quedando pues los sistemas de pensamiento de las comunidades dentro de los planes de estudios de las universidades? Me queda claro que no estamos en ese indigenismo de estado de Gonzalo Aguirre Beltrán, que apostaba todo por el proceso de aculturación. Definitivamente no, pero todavía falta mucho por rastrear.

Mi opinión es que el indigenismo fue una política de Estado, y la interculturalidad hoy es una política pública que atiende la diversidad de la población de este país. Nosotros ahora no buscamos consolidar ni fortalecer al Estado – Nacional como sí lo hizo el indigenismo. Ahora estamos ante un nuevo proceso, el comprender y actuar de mejor manera sobre el problema de la diversidad cultural desde la educación a nivel superior. Y en ello, no dudo que debe haber una mayor participación de las comunidades indígenas. ¿cómo vamos a pedirles a ellos que se unan a un proyecto nacional, como decía Aguirre Beltrán, cuando las comunidades no tienen esa idea?

Y ¿cómo vamos a hacer que ahora se comprenda y sobre todo se participe de un proyecto intercultural? Debo decirte que también en este trayecto hay que dar un mejor tratamiento y reconocimiento al indigenismo; porque piensa que el INI aunque fue creado para llevar a sus últimas consecuencias el proceso de aculturación, terminó convirtiéndose en el máximo centro de estudios y de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural y en ello participaron grandes antropólogos, así que me parece que se hace un trato injusto y desmedido del INI e incluso se niegan sus aportes en este largo trayecto de reformulación de las políticas públicas. Por otro lado, creo que el gran error ha sido no aclarar la espantosa confusión que hay cuando asocian a lo intercultural con lo indígena”

Pero entonces Dr. ¿por qué las interculturales se instalaron en regiones y comunidades indígenas, no cree que esto mismo ha obligado a hacer esta asociación de lo indígena con lo intercultural?:

“Pues sí, vuelvo a lo mismo ese es el reto de investigación que está por delante y que no forzosamente podemos responder los rectores o los estudiantes, esto se debe cuestionar a quienes plantearon el modelo de esta manera. Considero que el Estado desde luego que ha avanzado, piensa que la cuestión de la diversidad lingüística ya está formalmente reconocida en la constitución y eso en sí mismo es un avance, pero a veces pasa que el propio Estado cae en una trampa, no se da cuenta de sus propios avances y recurre a viejas propuestas. Tan sólo dime en este proceso electoral ¿cuál de los partidos ha abordado seriamente la cuestión indígena? Ninguno, ¿quién de los candidatos se ha pronunciado seriamente sobre los problemas indígenas? Ninguno. Creo que el Estado Nacional hoy ni siquiera tiene una idea clara de lo que la interculturalidad significa.

Y ojo, el problema no son las comunidades, el problema es que si tú miras los censos, otra vez las comunidades indígenas son las más pobres, el problema no se va a resolver instalando escuelas, son importantes desde luego, pero no son la solución. En el papel las propuestas de la educación bilingüe y bicultural son muy buenas, pero sus limitaciones empiezan cuando hay que concretarlos en unidades educativas, porque entonces empieza a jugar un rol cada entidad, cada municipio y a ello no dudes en anexar cada sindicato, que están jugando un papel clave para que esto avance o no.

¿Y en este sentido, qué significa entonces la interculturalidad, qué significa para el caso de la UNICH?

“Mira pienso varias cosas, la primera es que a nivel personal considero que la interculturalidad debe entenderse como diálogo, pero ese diálogo implica por definición conflicto y eso lo hemos perdido de vista; por otro lado, ¿qué significa para las comunidades? Pues no lo sé, tú y yo somos antropólogos y debemos de asumir que el contenido a los conceptos se los da las sociedades que etnográficamente trabajamos.

Para un joven de los altos significará una cosa y lo vivirá de cierta manera, para otro de la capital, de Tuxtla Gutiérrez, será otra historia. Finalmente creo que el problema de la diversidad cultural no se resuelve con decretos, se resuelve en el día a día con la interacción entre alumnos, profesores, autoridades gubernamentales, comunidades y esa parte, esa convergencia cara a cara, es quizá lo que aún no concretamos, pero es una propuesta joven, necesitamos más tiempo para evaluarla. Chiapas es la segunda experiencia de la CGEIB, apenas hace dos años egresó nuestra primera generación y hay casos exitosos y otros no, pero esto pasa en todas las escuelas, no sólo en la intercultural. Piensa en el caso de la ENAH, sucede lo mismo, ¿cuántos jóvenes entran, cuántos terminan, cuántos lograr ejercer?. La respuesta debe generarse a partir de mirar y analizar factores más amplios, ver cómo es el planteamiento educativo del país, cuál es el proyecto de la educación superior en México; en ese sentido, insisto hay que dejar pasar más tiempo y veremos que lo que pasa en la UNICH, y en todas las escuelas interculturales tiene que ver con problemas nacionales.

En la REDUI, que actualmente presido,<sup>106</sup> eso tratamos de analizar, el papel y los problemas de las universidades interculturales en el gran mosaico nacional. Si estamos ciertos que nuestra población es distinta, que tenemos problemas específicos, pero por otro lado sabemos también que formamos parte de la larga oferta de instituciones educativas a nivel superior y tenemos que saber dialogar también desde ese frente. Con lo que me preguntas tienes una gran hipótesis de trabajo, tienes ya una pregunta de investigación que ahora a ti te toca resolver”<sup>107</sup>

Antes y después de estos encuentros con Fernando Salmerón y Andrés Fabregas, muchas mañanas y tardes pasé en la Universidad Intercultural de Chiapas. Recuerdo que tanto en el turno matutino como vespertino los estudiantes estaban la mayor parte del tiempo fuera del salón de clases. Sus cursos formalmente duraban dos horas, pero de manera efectiva no iban más allá de una hora. En esas estancias ociosas fuera del aula, lo primero que observé y que más llamó mi atención fue el personal de intendencia, que en su mayoría estaba conformado por mujeres *tsotsiles* y prácticamente eran las únicas que hablaban en su lengua. Los estudiantes, aunque fueran hablantes, no ejercían su especificidad lingüística de manera pública, todos hablaban en castellano, pero recuerdo a todas las mujeres de la limpieza reunidas comiendo y teniendo largas pláticas en *tsotsil*, debo decir que lo primero que pensé en ese momento es que la universidad ya había servido, era efectiva e impactaba –sin proponérselo- a los trabajadores; porque lo mismo sucedía en Pichátaro, Michoacán: los que más orgullosos se sentían de estar en un espacio que reconociera la presencia purépecha eran los intendentes, ellos decían con mucho orgullo que era muy bonito trabajar en una escuela en la que no se burlaban de que ellos hablaran otra lengua.

Después de las observaciones en torno a la gente “periférica” de la universidad, mi primer contacto con un egresado de la UNICH fue Daría Sánchez Girón. Ella había estudiado lengua y cultura, y una vez que culminó sus estudios, fue contratada para impartir la clase de lengua *tsotsil* a los jóvenes de recién ingreso a la UNICH. Como sucedió en todas las universidades interculturales, los pocos jóvenes que fueron integrados a los planteles como docentes, quedaron asignados (resignados) a impartir la clase de lengua originaria.

Daría empezó por contarme su vida como docente; en otro momento, estando en su comunidad, Carranza municipio de Bochil, me habló de su experiencia como estudiante en la universidad:

---

<sup>106</sup> La Red de Universidades Interculturales en México (REDUI) nació en el año 2008 y fue promovida por los propios rectores y la CGEIB. El primer rector en presidirla fue el Dr. Felipe González de la UIEM, le sucedió en el cargo el Dr. Fábregas en el 2010 y a finales del 2012 quedó como presidente el Dr. Francisco Monroy de la UIEM.

<sup>107</sup> Entrevista. Ciudad de México. 4 Junio 2012.

“Mira Karla es bien difícil dar clases, los muchachos se burlan de uno, ha habido mucho problema con que yo les de clase, porque dicen que ¿cómo puede ser eso si yo ni me he titulado?, pero a mí me invitó el Dr. Fábregas. El otro problema es que hay estudiantes que son hablantes y si te ponen atención, pero hay mestizos que los mandaron acá y no les importa, son los groseros, los que nunca te hacen caso y ese es otro problema, hay racismo, todos entre nosotros, entre los maestros, es raro porque aunque te dicen que seamos interculturales yo no veo cómo vamos a lograrlo. Y luego lo de dar la clase de lengua es bien difícil, porque hay que enseñar cosas que uno no sabe, por ejemplo tenemos que traducir palabras como ciencia o constitución y eso no existe en mi lengua, no hay una palabra que se pueda traducir como ciencia y entonces pasamos toda la clase tratando una sola idea, luego unos profesores dicen, pues no lo traduzcas, pon ciencia y ya, pero entonces ¿vamos a hablar una lengua mezclada entre español y *tsotsil*? Yo no creo que eso este bien porque entonces volvemos a lo mismo. Si es lengua originaria, es lengua pura ¿cómo le voy a mezclar con el español?!. Yo veo con mis alumnos también el mismo problema, hay mucha división, no que esos vienen de Zinacantan, que esos de Simojovel y ya no se llevan. A los que más mal les va son a los que vienen de Huixtán, ahh como les hacen burla y no se llevan con ellos”

¿Y eso por qué pasa Daría?

“Pues porque dicen que esos no más se roban a las muchachas, que no más andan viendo cual les gusta y se las roban y como sus vestidos son muy distintos a los nuestros, usan otras faldas y otros bordados, pues a las muchachas de acá de los altos no les gustan, hacen muchas risadas de eso”<sup>108</sup>

En el mes de abril, al ver que la universidad estaba prácticamente semivacía porque venían ya las vacaciones de semana santa y muchos jóvenes ya se habían ido a sus pueblos, decidí tomar camino hacia las comunidades de algunos de ellos. Daría fue la primera en invitarme a Carranza, Bochil y hacia allá tomamos camino y poco a poco empezó a narrarme su propia historia:

“yo entré a la UNICH con 22 años, había estudiado en una primaria bilingüe aquí en la comunidad, en la única que hay, pero realmente nunca hablábamos en nuestra lengua con los profesores, al contrario nos regañaban, nos pegaban si veían que hablábamos en *tsotsil*. Mis papás no querían que ya habláramos en lengua, mi mamá me enseñó a escondidas de mi papá *tsotsil* y pues bueno me fui a la primaria, pero en esos tiempos mi mamá se murió y me quedé muy triste. Creo que todavía no me curo de esa tristeza, entonces mi hermana me llevó a la secundaria y al COBAEM a Bochil y ahí puro español, pero luego en la casa pura lengua entonces yo aprendí bien de las dos. Nosotros somos cinco hermanos, el más grande es maestro de primaria bilingüe, hizo la secundaria y de ahí entró a dar clases, primero hizo un examen, pero luego termino ganando deuda para comprar su plaza y ya con lo del trabajo empezó a pagarla. Todos los demás hermanos no estudiaron, yo y mi gemelo somos ciegos, nacimos con una enfermedad y desde niños no vemos, yo alcanzo a ver y leer en sombras y pues mi sueño fue siempre estudiar para sacar a mi hermana de la casa de mi papá. Mi hermana tiene polio, y no camina, entonces ella me pagó la universidad

---

<sup>108</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Marzo 2010.

con lo de su trabajo de bordadora, ella es como mi mamá. Entonces cuando acá en Bochil supe de la UNICH pues me fui a inscribir, fueron momentos muy duros, no tenía para el pasaje, para la renta en San Cristóbal, para las copias, tenía ya todos los zapatos rotos. Me quedaba sin comer, del pueblo me traía mi montón de tortillas y luego las remojaba en agua y eso era lo único que me comía, pero algunos profesores me empezaron a ayudar, me regalaron un tanque de gas, una estufa y si se preocupaban por mí, lo que mi hermana me daba de los bordados eran mil pesos y me tenían que durar dos semanas, con eso pagaba todo. Lo que luego me ayudó es que me contrataron para hacer la traducción de un texto de aquí de la UNICH y con eso pagué la deuda que tenía porque cuando mi hermana no me daba dinero, pues ni modo a hacer deuda, pedía prestado en Bochil con un señor que presta y así iba pagando, pero yo no le decía a mi hermana para que no se mortificara. Mis hermanos nunca me dieron nada, ni mi papá. Yo hacía promesas en Tila y me iba en peregrinación con lo de las antorchas para acabar la escuela y curarme de la tristeza de la muerte de mi madre " <sup>109</sup>

La historia de Daría fue impactante. Muchas veces me sentí rebasada en mi papel de etnógrafa. Sus narraciones me estremecieron y en más de dos ocasiones fue necesario interrumpir la plática porque lo que me contaba iba más allá de lo que académicamente me interesaba saber, sin proponérmelo, cruce esa delgada línea entre la vida privada y pública. Así que muchas partes de su testimonio quedaron guardados por un principio de ética y absoluto respeto a Daría quién hasta hoy sigue siendo una buena amiga.

Un evento crucial en la historia académica de Daría fue cuando salió expulsada de su comunidad. En Febrero la esposa de su padre, acusó ante la comunidad a su hermano gemelo de robo, ella salió en su defensa y lo único que ganó fue la expulsión del pueblo. No pudo regresar por varios meses y eso complicó aún más su manutención en San Cristóbal:

"Pero mira Karla, eso tan malo que me pasó por otro lado fue bueno, porque me puse a estudiar mucho para no pensar en que no podía volver al pueblo, en que no tenía dinero ni comida. Mis compañeros me daban de sus tortillas y algunos maestros me ayudaban y yo decía pues tengo que aprovechar esto que me están dando y así me di cuenta que yo sabía escribir mi lengua, porque nadie me enseñó, yo ya lo tenía y eso fue muy bueno saberlo porque de eso vino el trabajo para la traducción y luego me puse a estudiar las variantes del *tsotsil*, entonces yo soy la única de la UNICH que se sabe las cuatro variantes, todas las entiendo y las sé escribir, la de Simojovel, la de Larrainzar, la de Chamula y la de Bochil. Pienso también que el haberme quedado fuera de la comunidad porque me expulsaron y porque me había venido a la universidad sirvió para no casarme y no tener hijos, imagínate yo ahorita ya tendría dos o tres hijos, mi papá me hubiera dado con cualquiera, con tal de tener dinero me hubiera cambiado por unos pesos, entonces me salvé de eso. La comunidad es difícil, yo veo aquí como es dura la vida, entre las comunidades de Copal, Ajiló, Carranza, San Vicente, todo están atentos y si algo haces mal te castigan o te quieren casar y mira, ahora ve el otro lado, de allá de Larrainzar y Oventic, allá están los zapatistas, si son *tsotsiles*, pero son más complicadas esas comunidades que las de aquí, porque ese

---

<sup>109</sup> Entrevista. Carranza, Bochil. Abril 2010.

señor [refiriéndose al Subcomandante Marcos] impuso muchas ideas a los de allá, dijo que iba a ayudar y que iba a apoyar a las comunidades y nunca vimos a las comunidades trabajar, unirse de verdad, eran pura gente de fuera, eran extranjeros, acá quisieron llegar pero el pueblo los sacó. Y mira como dejó las cosas, todas las comunidades divididas, ¿divididas para qué sirven? Para nada y eso de que digan que la UNICH fue ganancia de los zapatistas es una mentira, es una lucha de todos pero no tiene que ver con ese señor. Pero bueno, por eso te digo no es fácil la comunidad, ya después pude regresar a Carranza, como por julio y con lo que me pagaron de la traducción salí de deuda y me compré una vaca, que hasta ahorita tengo. Yo dije voy a invertir bien y con mi vaca pues ya tenía dinero asegurado para una urgencia, la buena de la vaca es que tuvo becerro entonces se multiplicó la ganancia y ahí sigue mi vaca, la voy a vender para cuando me titule”<sup>110</sup>

Regresé a Chiapas en Julio del mismo año, y volví al tema de la interculturalidad con Daría, ¿y qué sigue ahora Daría?, ¿qué vas a hacer con tu tesis?, ¿vas a seguir dando clases en la UNICH?

“Pues no me titulo porque el maestro no me entiende. Yo hago un manual para la enseñanza del *tsotsil*, pero el maestro no lo aprueba y luego dice que soy yo la que no trabaja; pero lo peor que pasó es que hace poco me dijo <<Daría si no te titulas, te voy a colgar>> y eso me enojó muchísimo porque esas cosas no te las puede decir más que tu padre, no un maestro, yo me ofendí, no me puede decir eso. Ahora lo que voy a hacer es que voy a presentar el examen para ser maestra de primaria en comunidad indígena”<sup>111</sup>

Aquí es necesario abrir un paréntesis. La Universidad Intercultural de Chiapas tenía muchos reclamos por el asunto laboral, se cuestionaba el hecho que los jóvenes egresados no tuvieran trabajo o que no se les ofreciera una plaza como profesores en la propia universidad o en otras escuelas; por tal razón se promovió un convenio con la secretaría de educación del estado para que los jóvenes -a pesar de tener educación universitaria- pudieran presentarse a los exámenes públicos para ganar una plaza de profesor de educación primaria bilingüe. En el estado desde hace treinta años existe esa opción para los jóvenes egresados del COBACH (Colegio de Bachilleres del Estado de Chiapas), una vez que terminan el bachillerato técnico pueden participar en el concurso por estas plazas y especializarse con cursos que imparte la UPN. Paradójicamente los jóvenes de la universidad quedaron limitados para entrar a ese concurso por tener un nivel de educación superior, así que se les negó esta posibilidad; fue Fabregas quien hizo las negociaciones para que los jóvenes de la intercultural pudieran también ser considerados en el concurso.

A finales del 2010 se aceptó y así fue que Daría pudo presentarse al examen.

---

<sup>110</sup> Entrevista. Carranza, Bochil. Abril 2010.

<sup>111</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Julio 2010.

“Hice el examen, pero no quedé, entonces pues por medio de mi hermano volví a presentarme al concurso y tuve que pagar 25 mil pesos para que me aseguraran el lugar. Otra vez gané deuda, pero si me quedé, lo malo es que me mandaron hasta Sabanilla y hago nueve horas para llegar hasta allá. Imagínate lo que gasto en pasajes y el otro problema es que yo soy *tsotsil* y me asignaron una escuela primaria multigrado en la que los niños hablan puro *cho'1*, entonces lo que hago es que les doy clases en español. Tardarán mucho en pagarme para cuando ese dinero llegue tendré que pagar pura deuda, pero bueno ya tengo la plaza, ahora tengo que tomar unos cursos de regularización en la UPN de San Cristóbal para que me certifiquen como profesora de educación primaria y ya con eso a lo mejor pido mi cambio”<sup>112</sup>

¿Y te vas a titular de la UNICH Daría?

“Pues si quiero, pero ahorita tengo que salir de todo esto, ya ahorita pienso ¿para qué me va a servir el título?, pero lo voy a sacar por mi hermana, nada más por ella porque fue quien me pagó toda la escuela”<sup>113</sup>

En este caminar por las universidades interculturales conocí a Eusebio Montejo en Pátzcuaro, Michoacán, durante el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y del Caribe promovido por la CGEIB en noviembre del 2009. Eusebio venía de la UNICH y durante este encuentro le conocí cuando él entrevistaba al entonces rector de la UIM, Hugo Rodríguez. Eusebio preguntaba y platicaba con soltura con el Dr. Rodríguez, llevaba una grabadora de mano y tardó varios minutos en desocuparse. Originalmente yo buscaba también hablar con el rector, pero Eusebio captó mi atención y así fue que lo abordé y empezamos a platicar.

Lo primero que recuerdo que me dijo es que a él le gustaba viajar, que no se quería casar porque cuando lo hiciera ya no podría salir de su pueblo Luquillo, municipio de San Andrés Larrainzar- y que había encontrado en la Universidad la manera de divertirse y aprender, pero no dentro del aula, sino saliendo a las prácticas que hacían sus maestros o sumándose a los encuentros de las universidades interculturales.

“Acabo de conocer a México, que bonito y grande es. Ya también me fui a Puebla y a Veracruz y ahora estoy aquí [*Pátzcuaro*] y luego me voy a ir a Tabasco. Yo me la paso muy bien, tú también ¿no? yo siempre me encuentro a antropólogos en todos lados”<sup>114</sup>

Después de este encuentro, Eusebio me invitó a su pueblo, me contó que tenía un programa de radio y que trabajaba en una estación de San Cristóbal de las Casas. “Te

---

<sup>112</sup> En Julio del 2012, Daría me comunicó que pudo hacer su cambio a una comunidad de Simojovel, que le queda a tres horas de Carranza.

<sup>113</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Julio 2010.

<sup>114</sup> Entrevista. Pátzcuaro, Michoacán. Noviembre 2009.

espero allá, búscame en la UNICH, soy Eusebio Montejo y estudio comunicación” Seguí sus instrucciones y en marzo del 2010, fui a su encuentro. Platicamos largo y tendido en San Cristóbal y fue cuando me invitó a su comunidad, a la cual tuvo que pedir permiso para que me dejaran entrar.

En San Cristóbal nuestro primer encuentro fue en la universidad y después en la estación de radio donde trabajaba “Radio 1760 am. Aquí conviven los que hablan otras lenguas”. Su programa empezaba a las cinco de la mañana, así que recuerdo haber salido de madrugada y encontrarme con un San Cristóbal lleno de neblina y silencio.

En la cabina, Eusebio que de comunicación sabía bastante, empezó a contarme su vida:

“Hablo *tsotsil*, tengo seis hermanos y soy el único que ha estudiado. Desde niño me gustaba lo de comunicar. Una vez tomé un bote de plástico y empecé a imitar al mayordomo que daba los avisos en el pueblo. Abrí el bote y mi voz hacía eco y empecé a citar a la gente en el centro del pueblo, las mujeres salieron y llegaron al centro y cuando se dieron cuenta que el que había hablado era yo, me regañaron y castigaron. Mi mamá se acuerda siempre de eso y ahora nos da risa, pero en ese entonces a mi mamá la regañaron en la comunidad y le dijeron que cuidara bien a su niño. Hice todos los estudios en San Andrés, la primaria en la comunidad pero ya para la secundaria y la prepa fue en la cabecera, en el COBACH cuando se hizo una expo-orienta en San Cristóbal me enteré por un tríptico de la UNICH y así llegué a la escuela. Yo sabía que quería estudiar comunicación; todos los hombres del pueblo me apoyaron con dinero para venirme acá. Soy el único de la comunidad que ha estudiado hasta la universidad entonces me dieron dinero y me mandaron. Ya en el quinto semestre pedí hacer mi servicio social aquí en la estación y me encantó, ya no me quise ir. Todos mis paisanos me escuchaban hacer el programa de las cinco y llamaban y llamaban a la estación para pedir saludos y canciones y entonces cuando acabé el servicio les pedí que me dejaran trabajar aquí, el gerente aceptó contento porque mucha gente nos escuchaba y todo el programa lo hago en *tsotsil* y así he conocido mucha gente que viene acá a la estación buscándome para conocerme y ahora son mis amigos. En el pueblo me respetan y admiran ahora tengo un cargo en el comité educativo de Luquilhó. Soy encargado de los asuntos de educación. Yo tengo que gestionar escuelas y apoyos para aulas y luego organizar a la gente para hacer la faena. Voy y vengo todo el tiempo a Luquilhó y San Cristóbal y la condición para que yo pueda estar saliendo y entrando es que tengo que ir a contar al pueblo todo lo que aprendo y veo; por eso la comunidad se organizó para comprarme una cámara de fotografía y una grabadora, pero yo tengo que decirles todo lo que veo. Yo por eso quiero ahora hacer una estación comunitaria en Luquilhó, pero no está fácil. Hay unas instalaciones de radio en San Andrés, con cabina, consola y antena pero la controlan un grupo del EZLN, yo no soy del movimiento, entonces no puedo usarlas. Se ha tratado de negociar pero es muy problemático, entonces lo haré por otro lado. Yo creo Karla, que lo peor que hay en el mundo es la religión y la política. No me gusta hablar de eso. San Andrés está dividido desde hace mucho entre los del gobierno y los del EZ y eso ha sido lo peor del pueblo. Eso no sirve para nada”



¿Y la universidad Eusebio? ¿Te gusta la propuesta intercultural?, ¿te sirve, te ha servido?, ¿qué piensan en tu comunidad?

“Pues algunas cosas han sido buenas, otras me aburren, otras han sido malas. No me gusta la clase de lengua, yo soy hablante de *tsotsil* y que me pongan a estudiar mi lengua es aburrido; a mi me gustaría saber *tseltal*, sería más interesante. Las clases me aburren, hay maestros que no lo hacen emocionante. Y de la interculturalidad no entiendo nada y no tengo nada que decir. La UNICH en el inicio fue algo que me pareció bueno, pero ya no porque las consultas comunitarias desaparecieron, no se hacen, entonces prefiero no decir nada de eso. Y con mi comunidad es un problema a veces, porque todos ellos creen que como vengo hasta San Cris a estudiar y trabajo en la radio pues ya soy rico, eso creen, y quieren que tenga más cargo o que me case para ser mayordomo y yo no quiero eso pero hay presión y ahora no sé cómo voy a hacer para pagar lo de mi graduación, ya terminé en julio, te vienes a la fiesta ¿verdad?”<sup>115</sup>

En julio del mismo año, efectivamente regresé a su fiesta de graduación. Fue Eusebio quien dio el discurso de cierre de ciclo y para la ocasión llegó ataviado con el traje de su pueblo. Agradeció a todas las familias y después reconoció el esfuerzo que cada uno de sus compañeros había hecho para culminar sus estudios. Al término de esta ceremonia, se puso traje y corbata y me invitó a una fiesta que le organizaban un grupo de radioescuchas de su programa. Llegamos a un viejo barrio de San Cristóbal de las Casas, donde los anfitriones de la fiesta nos recibieron muy gustosamente. Ellos eran de Larrainzar y sólo hablaron en *tsotsil*. Supe por Eusebio, que esa comunidad de *tsotsiles* de San Andrés y San Juan eran migrantes y que se dedicaban al comercio; muchos habían salido expulsados de sus pueblos y finalmente optaron por quedarse a residir en San Cristóbal.

Ya cerca del final del festejo, el organizador se acercó a nosotras [en esa ocasión, mi compañera Tania Ávalos me acompañó al lugar] y nos dijo con mucha seguridad:

“Es bueno que Eusebio haya estudiado. Ya no tendrá que usar sus ropas de indio; ahora lo veremos con traje y en lugar de andar jalando una pala o un azadón, lo veremos con puras plumas en la bolsa de su saco. Para eso es licenciado, para ya no usar la pala y así sacar adelante al pueblo”<sup>116</sup>

Esa misma tarde, Eusebio nos invitó a ir a Luquilhó el siguiente día, las autoridades de su comunidad finalmente habían aceptado que nosotras entráramos y así fue que llegamos al corazón de Luquilhó. Su familia había organizado una comida y un baile para Eusebio. Me fue muy difícil hablar con los padres de Eusebio, yo sólo hablaba español y

---

<sup>115</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Marzo 2010.

<sup>116</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Julio 2010.

ellos sólo hablaban *tsotsil*, así que nuestra comunicación se tornó prácticamente imposible, pero pregunté a Chebo, como también le decían, ¿Y qué piensan tus papás?, ¿cómo se sienten de que hayas terminado la escuela?:

“Están contentos. Muy contentos. Nadie en el pueblo ha estudiado tanto, por eso todos cooperaron para mi comida y mis papás tenían unos cuartos nuevos construidos y no quisieron hacer ceremonia hasta que fuera yo graduado. Ellos saben que me espera futuro, lo malo es que con esto me van a dar cargos de todo y eso me va a tener cansado y todavía no les he dicho que me están invitando a Tabasco a trabajar en una radio indígena. No les puedo decir, porque ellos pagaron mi escuela para que yo me quedara en Luquilhó con cargo. Y yo quiero que mis hermanas estudien, pero les da miedo ir a San Cristóbal, dicen que como no hablan el español las cosas serán difíciles, pero yo les animo, creo que ese es mi papel, aunque aquí las mujeres todavía se la ven más difícil, yo si quiero que mis hermanitas estudien”<sup>117</sup>

En septiembre del mismo año, volví a Chiapas a visitar a Eusebio, me había invitado una vez más a su pueblo con motivo de que con su apoyo habían logrado construir un aula más en la escuela del pueblo. Ese día, llegaron las autoridades de San Andrés y de San Juan, los mayordomos más grandes presidieron la ceremonia ritual y Eusebio tuvo que presidir toda la ceremonia secular. Lo recuerdo cansado, agobiado porque la comunidad le exigía mucho. Había organizado para esa tarde, torneos de fútbol y de basquetbol con las comunidades aledañas. Prácticamente toda esa organización recayó en él y me decía:

“Es que ya ves lo que te digo. Todos ahora quieren que sea mayordomo por ser licenciado. Tuve que hacer la comida, los torneos, adornar la escuela. Llevo dos días sin dormir y aparte tengo que jugar representando a la comunidad. Estoy cansado, pero sé que así será mi vida. Si no me voy para Tabasco, tendré que hacerme fiscal o mayordomo, no tengo opción es el precio de lo que hicieron por mí. Entonces ahora con lo que me dieron en la UNICH me tengo que poner a estudiar mi cosmovisión, así le dicen ustedes ¿no? , para poder hablar a nombre del pueblo”

Entre estos ires y venires con Eusebio y Daría, pude conocer —gracias a ellos—al Profesor y alumno Juan Sánchez. Juan, era el estudiante con mayor edad de toda la UNICH, tenía para ese momento 31 años y cursaba el último semestre de la carrera en lengua y cultura. Lo que sobresalía de su historia, aparte de la edad, es que trabajaba en el ECOSUR con sede en San Cristóbal como traductor de textos académicos.

---

<sup>117</sup> Entrevista. Luquilhó. Julio 2010.

Juan es originario de Tenejapa y allá estudió la primaria y la secundaria en un sistema “supuestamente” bilingüe. Como sus papás sabían que la escuela no aseguraba nada, terminando la primaria se lo llevaron a trabajar a las fincas cafetaleras de Cuxtepec:

“Ahí comprendí la explotación de los trabajadores. Teníamos jornadas de 14 horas seguidas y después de eso, había que ir a entregar el grano a los finqueros, todos ellos son extranjeros y lo que nos pagaban era un insulto, pasé ocho años en ese trabajo y ya cuando terminé la secundaria y el bachillerato pues me fui a trabajar a México como cargador en el mercado de la Viga, era la misma explotadora, pero por lo menos trabajaba para mexicanos y las jornadas no duraban tanto y nos pagaban tantito mejor. Iba y venía a mi pueblo y en una de esas veces que estaba aquí, llegaron unos extranjeros al pueblo buscando a alguien que les tradujera unas cosas al tseltal. Mis papás los conocían y entonces le dijeron que yo podría traducirles sus investigaciones porque como hablaba español y tseltal pues iba a ser fácil. Ese día decidí no volver al DF. Lo bueno de ese trabajo de traductor es que me llevaron a ECOSUR y ahí supieron de lo que hacía y me contrataron para seguir traduciendo. Ya para esos tiempos, me metí al bachillerato en un CONALEP y el bachillerato tenía la opción de hacer una carrera técnica, entonces tomé la de informática y eso me permitió estar en ECOSUR haciendo también cosas de la computación. Cuando en el ECOSUR supieron de la UNICH ellos fueron los que me apoyaron para entrar a estudiar aquí con el objetivo de que perfeccionara mi nivel de traducción y por eso me metí a la carrera de lengua y cultura. Yo soy el único hombre en mi familia, tengo tres hermanas y ellas ya no estudiaron, se quedaron con la secundaria; entonces llegar a la universidad fue un gran logro para mí y una gran satisfacción para mi familia. También en esos tiempos me metí como alfabetizador del INEA, estuve un año y conocí los materiales de enseñanza – aprendizaje y eso me ayudó mucho. Y pues por eso estoy aquí, aunque mira yo ya he visto mucho y aquí esto de la interculturalidad es puro rollo, nunca se concreta, mira si aquí dentro de la universidad hay discriminación y muchos problemas de entendimiento entre todos, imagínate como es concretar lo intercultural afuera de las aulas si aquí no podemos tener acuerdo. Yo la verdad veo esto como mera formalidad, yo no he aprendido nada que no supiera ya, eso de ponerme a estudiar mi cultura no le encuentro gusto, pero me quedo por lo del título, con eso en ECOSUR me irá mejor y aparte podré poner en marcha mi proyecto. Pertenezco a una organización de católicos, entonces creo que como nos dicen los de la organización, con el evangelio y las traducciones de pasajes bíblicos puedes ayudar a que la lengua no se pierda. Me llevo poco con mis compañeros, vengo a la escuela porque necesito el papel, pero creo que con la traducción de la biblia se puede hacer más y mi otra idea es hacer un traductor electrónico del *tseltal*, como yo se de la informática, pues lo quiero aprovechar. Hay muchos hablantes de *tseltal*, pero no hay lectores y yo digo que con lo de la biblia y las traducciones voy a hacer más que con lo que aquí me den, voy a hacer que la gente lea *tseltal*. Yo no voy a hablar de la UNICH, no me interesa, pero si te digo que para mí lo más difícil es la comunidad. No les gusta que uno se vaya, que uno se salga a estudiar, porque dicen que no más es pretexto para no tener cargo o mayordomía. Mis papás como que entienden lo que hago, pero mis abuelos están muy enojados porque dicen ¿y cuándo vas a tener cargo? No más te vas a pasear a San Cristóbal y ya no te vas a quedar aquí. La comunidad te dice, los necesitamos adentro, no afuera. No estudien y ya pónganse aquí a trabajar”<sup>118</sup>

En abril del 2010 conocí a Elena López, también egresada de la primera generación de la UNICH. Elena era originaria de la comunidad de Amado Nervo, perteneciente al

---

<sup>118</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Marzo 2010.

municipio de Yajalón y venía de una familia hablante de *cho'í*. Recuerdo que lo primero que me dijo fue:

“Si la unidad de la UNICH en Yajalón me hubiese tocado, otra historia sería”

Este comentario iba relacionado con el problema de la distancia y la falta de transporte entre su comunidad y San Cristóbal de las Casas. Como ella decía, si amanecía con suerte hacia siete horas hasta la universidad, pero hubo ocasiones en que el trayecto fue de nueve horas.

Los padres de Elena no habían estudiado, se dedicaban al campo en el pueblo y con eso trataban de sacar adelante a ella y a sus cinco hermanos, pero no fue fácil, de los seis, sólo ella y su hermana menor pudieron seguir estudiando, los demás se quedaron con la primaria. Su formación básica y media básica la desarrolló en Yajalón, pero para el bachillerato tuvo que venirse a San Cristóbal y aquí empezó a trabajar primero como trabajadora doméstica con una ladina. En esa casa tenía que hacer todo lo referido a la limpieza del hogar y aparte cuidar a los hijos de su patrona y ayudarle a cocer uniformes escolares que la señora vendía en una escuela donde trabajaba. De todas esas labores recibía un pago semanal de 500 pesos que no le permitían estar yendo y viniendo a su pueblo; los años pasaron y su pago no se vio aumentado, así que para el momento que nos conocimos buscaba trasladarse a un nuevo trabajo, ya que tenía que cubrir sus propios gastos y ahora los de su hermana quien estudiaba en la UNICH; Elena decía con mucho pesar que su hermana no era candidata a una beca de PRONABES, su promedio era de 6.2 y por tanto nunca le iban a dar la beca, que mucho ayudaría a que ella no trabajara tanto; pero por otra parte me decía:

“Tengo que ayudarla, ya es una gran oportunidad que con ese promedio la hayan aceptado, entonces ahora no me queda más que trabajar para que ella aproveche que entró a la universidad”

¿Y cómo ha sido el trayecto en la universidad Elena?, ¿qué te ha dejado como experiencia, qué haces?:

“Sigo trabajando en la casa de la misma señora, aunque ya me pienso ir, me siento muy cansada de tanto trabajo, así que ahorita ando viendo si logro entrar a un OXXO o al Elektra, metí solicitudes en las dos y también en una tienda de zapatos. Llegar a la universidad fue muy bueno para mí. Te abre los ojos de todo lo que hay que aprender. Yo estando aquí me di cuenta que éramos muy pocos hablantes de *cho'í*, entonces eso me llevó a pensar y descubrir que lo que yo realmente quiero ser es lingüista, no le encuentro gusto

a toda la carrera de lengua, pero lo que nos enseñaron de lingüística fue muy emocionante y esa es mi meta, estudiar lingüística en el CIESAS y así hacer una tesis sobre los neologismos en mi lengua. Creo que lo que me permitió descubrir esto, fue lo de un trabajo que gané aquí en la UNICH. En el 2009 nos llamaron a varios compañeros para traducir la constitución de México a nuestra lengua y de *cho'1* sólo estaba yo, entonces nos dedicamos mucho a eso con los profes y yo dije quiero saber de lingüística.

Es que ese es el problema, como que lengua y cultura no es nada, no se sabe qué haces o para qué sirves, pero dices lingüística y ya va quedando más claro. Ahorita no me puedo titular, tengo que trabajar para pagarle los estudios a mi hermanita y pues la opción es quedarme en San Cris, allá en Yajalón no hay de que pueda trabajar, aunque como ya ahora se abrió la uni allá pues me gustaría dar clases, pero para eso quieren el título y mientras mi hermanita no termine yo no me puedo poner a hacer la tesis con calma para que salga bien, estoy muy ocupada en buscar trabajo y aparte pues volver al pueblo no es una decisión fácil porque no hay que hacer allá, a lo mejor en mero Yajalón sí, con lo de la universidad se están abriendo oportunidades, pero ya no sé si me gustaría estar allá todo el tiempo, aunque claro, la casa uno la extraña siempre, la comida, a mi mamá, pero pues pienso que igual para ponerme a estudiar lo de lingüística me tengo que ir de aquí. No sé el tiempo dirá a donde vaya uno a parar, pero de estudiar esto no me arrepiento”<sup>119</sup>

Ante las constantes referencias que me hacían los egresados de la universidad sobre los problemas que implicaban ejercer y estudiar una lengua –propia o ajena–, consideré apropiado abordar estas inquietudes con quien entonces era el coordinador del departamento de lenguas originarias, el antropólogo Miguel Sánchez, egresado de la UACH, hablante de *tsotsil* y originario de Huixtan. Miguel por principio enfatizó en el hecho de que la UNICH, era la única universidad intercultural que hasta ese momento tenía un departamento dedicado exclusivamente a atender de manera específica esta asignatura. Desde ese departamento él planeaba los cursos y asignaba a los estudiantes -por la región de origen- a estudiar tal o cual lengua maya.

“El asunto no es sencillo, hay tal diversidad entre la comunidad estudiantil, que es muy difícil generar un proyecto que satisfaga a todos. Tenemos chicos muy conscientes del valor de su lengua, pero otros muy dañados por los procesos de globalización y occidentalización que les ha hecho perder sentido, identidad, arraigo y que no encuentran la utilidad a estudiar una lengua que dan por muerta o que catalogan como poco útil. Todos estos procesos se reproducen en toda la entidad chiapaneca y la universidad no es ajena a este fenómeno.

Observo que estamos conducidos y mediatizados mediante formas ideológicas que se expresan en partidos políticos, en distintas corrientes religiosas que lejos de ayudar a nuestra sociedad, causan más problemas, dependencia y mayor división social. El problema de la división comunitaria es grave y contra eso es con lo que luchamos desde la UNICH. Los pueblos indígenas, especialmente nosotros los profesionales indígenas nos enfrentamos a un gran reto de cómo hacer que nuestros conocimientos tanto indígenas y no indígenas rurales tengan un carácter científico que sea útil para nuestra sociedad, en encontrar cómo establecer ese puente entre pueblos indígenas y el resto de la sociedad

---

<sup>119</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. Abril 2010.

mexicana y cómo hacer que la ciencia y la tecnología lleguen para el servicio de nuestras sociedades. Superar estos grandes retos no es nada fácil, después de tantos siglos de colonialismo, pero tenemos que hacer un gran esfuerzo por reconstruir ese conocimiento desde adentro de nuestras comunidades y pueblos, darle un carácter científico para un desarrollo justo, humano, equilibrado entre las sociedades, donde verdaderamente se practique la interculturalidad entre las diversas culturas y lenguas; en entender la cosmovisión de nuestro pasado y presente para ser más amigable con el ambiente o de lo contrario seguiremos con los grandes problemas de discriminación, desigualdad social y la constante destrucción de los recursos naturales de nuestros territorios.

En ese sentido, creo que la impartición de las lenguas originarias debe sostenerse en estas ideas que te digo, pero también soy consciente que en la realidad no está pasando así, los jóvenes y los profesores entienden que impartir y cursar una lengua originaria es igual que cursar inglés o computación; lamentablemente así ha sucedido, pero bueno estamos empezando.

Si tú me preguntas qué es lo que más me preocupa, pienso en ¿cómo podremos dar ese salto para que se entienda que estamos en la construcción o recuperación de un conocimiento?, ¿cómo vamos a lograr que esta idea se inserte en los compañeros? Mira Andrés Fábregas sabe que ese es el problema y platicamos y nos ponemos a pensar en ello, pero tenemos profesores que vienen de formación normalista, entonces a veces no captan la profundidad de nuestro dilema y lo que ha pasado es que se dedican a enseñar palabras, no lenguas. Me preocupa mucho ¿qué va a pasar cuando Andrés se vaya, cuando ya no sea rector?, porque ahorita por lo menos pensamos en el problema, en lo joven del modelo educativo, en cómo construir nuevas soluciones, pero cuando Andrés deje de ser rector y llegue alguien por asuntos políticos y no académicos, creo que lo que hemos avanzado se va a perder”<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> Entrevista. San Cristóbal de las Casas. 24 marzo 2010.

#### **V.IV. Las universidades del sur. Universidad Intercultural de Guerrero (UIG) ¿vs? Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)**

Durante el proceso de sumar y problematizar estampas educativas interculturales, el escenario más complejo sin duda fue el que hallé en el estado de Guerrero. Sucedió que cuando inicié el trabajo exploratorio en esta entidad, el dato protagónico fue que la apertura de la universidad intercultural había estado acompañada de una intensa polémica y ruptura entre los miembros de distintas comunidades. Ello trajo como consecuencia el surgimiento paralelo de otro plantel intercultural que desde un inicio se separó de la SEP, la SEG y la CGEIB.

A partir de este hecho, el tratamiento singular de cada plantel o la elección de un sólo caso no resultaba factible, porque limitaba la comprensión de la relación causal entre la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). Así que la decisión fue abordar de forma paralela la situación de los dos planteles. Esta tarea no fue sencilla. Cruzar permanentemente dos escenarios, dos historias, y dos amplias comunidades universitarias, en muchos momentos me pusieron en jaque, y eso repercutió en la calidad del trabajo a profundidad.

Sin embargo, a pesar de lo apremiante del tiempo y de las dificultades metodológicas que este cruce implicó, presento los resultados obtenidos que finalmente suman historias desde lo cotidiano y nos permiten conocer otras versiones y formas de aprehender en el día a día lo intercultural.

Como he explicado, la UIG fue la unidad oficialmente reconocida y promovida por la CGEIB y la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG); en tanto que la UNISUR se mantiene hasta hoy como un movimiento y modelo educativo autónomo, que apenas en el 2010 empezó a negociar el reconocimiento oficial de sus planes de estudio y carreras formativas ante la SEG y la CGEIB. Ambos planteles tuvieron origen en el año 2007 y trazar parte de esta historia relacional es lo que persigo, aunque vale aclarar que los testimonios que presento no pretenden mostrar lo que verdaderamente sucedió; simplemente buscan presentar distintas versiones de un hecho, que por su propia complejidad merecería un tratamiento exclusivo y por tanto una investigación dedicada sólo a este caso.

Las primeras noticias que tuve de estas universidades llegaron a mi cuando aún trabajaba en la UIEM; recuerdo haber platicado largamente del tema con el rector Felipe González, a quién le tocó estar presente en la inauguración de la UIG en el año 2007. A su vuelta de la Ciénega me compartió su sentir sobre este nuevo plantel, poniendo especial énfasis en la caprichosa geografía que rodeaba al lugar donde se habían instalado las primeras aulas. Decíamos en ese entonces que resultaba perverso poner una escuela en medio de las montañas. Llegar a la universidad era realmente una odisea y por ello nos preguntábamos ¿cómo iban a conectarse con todo este debate nacional sobre la educación intercultural, si por principio establecer comunicación era prácticamente imposible? El propio paisaje montañoso limitaba la comunicación por teléfono o red, entonces reflexionábamos sobre el ¿cómo iban a evaluar su avance o no?, si para empezar las autoridades tenían que llegar por avionetas ante el difícil camino por tierra, ¿cómo va a estar al día estando literalmente tan lejos de todo?

Tengo presente que Felipe me describió las primeras aulas estaban hechas de madera, con mesas de trabajo improvisadas con tablones y con pizarrones de segunda mano. Esta descripción me llevó a imaginar una escuela primaria rural de los años cuarenta y muchas de las inquietudes que en esa plática surgieron, quedaron guardadas en algún lugar de las notas diarias y no tuve la oportunidad de conocer el lugar hasta el 2010, estando ya inmersa en el trabajo de campo para esta tesis. Mi única referencia del lugar fueron las imágenes descritas por Felipe, que después se completaron con algunas fotografías que él mismo me mostró.

De la existencia de la UNISUR me enteré en la ENAH. Alguna tarde que platicaba con un profesor de la licenciatura en antropología social, llegó una estudiante de posgrado que realizaba su investigación sobre la policía comunitaria de las montañas de Guerrero. Ella empezó a contar su experiencia en la región de la montaña y se refirió a la UNISUR como parte del movimiento autonómico que estaba teniendo lugar en esa parte del estado.

Tiempo después la Dra. Patricia Torres y el Dr. Fernando Salmerón me platicaron también de esta institución en el marco de una narrativa que se refería al alargado conflicto de la UNISUR con la Secretaría de Educación de Guerrero y la CGEIB. Después en el seminario que sobre educación intercultural dirigía la Dra. Bertely en el CIESAS-DF conocí a parte de los miembros de esta universidad y supe también de las opiniones de antropólogos que la habían estudiado.



Con esta información de base, la tarea fue tratar de reconstruir la relación causal que un plantel tenía con el otro y reconocer qué era lo que les hacía distintas. Con quienes de inicio pude fincar una relación y escuchar su versión de los hechos fue con los miembros académicos de la UNISUR. Les conocí en Taxco, y de ahí tuve cuatro encuentros posteriores con ellos. Uno en Chilpancingo, otros dos más en la Ciudad de México y un último en Cuajinicuilapan. Cabe aclarar que cuando empecé el seguimiento de la UNISUR, pude coincidir dentro de los mismos eventos con profesores y estudiantes de la Universidad Intercultural de Guerrero; ellos asistían a estos foros de participación con una suerte de ánimo conciliador que en el fondo buscaba expresar que no estaban distanciados de la UNISUR. Personalmente creo que ambos planteles compartían las mismas incertidumbres de su porvenir en el amplio marco de la educación universitaria intercultural aunque unos y otros lo negaran.

Por otro lado, resultó siempre interesante que dentro de estos encuentros promovidos por una u otra universidad, encontrara regularmente una nutrida presencia de estudiantes o profesores venidos de otras instituciones como la Normal de Chilpancingo, la Facultad de Antropología de la UAG, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. No dudo en señalar que el fenómeno y la polémica de las dos Universidades Interculturales habían despertado la participación e interés público desde distintos frentes académicos. Así, en este contexto de vasta pluralidad, llegaron a mí las narrativas que dan cuenta de las distintas posturas e historias sobre lo que las universidades interculturales han significado en las diferentes regiones del estado de Guerrero.

Arturo Méndez Baena, entonces coordinador académico de la UNISUR, narró la génesis de esta ruptura:

“Lo que pasó es que no se respetó la voluntad popular. Desde el 2006 se abrieron consultas, mesas de análisis con especialistas, se llevaron a cabo consultas en la mayoría de los municipios más marginados del Estado y las resoluciones obtenidas de todo ese trabajo, que duró muchísimo, fue que era necesario poner en marcha el proyecto de la universidad intercultural de Guerrero, pero que por las propias condiciones geográficas y de marginación del estado, tendrían que abrirse al menos tres unidades académicas y la que más era urgente era la de la montaña. Pero en el año 2006, sin tomar en cuenta todo lo que al interior de las comunidades se había discutido, y bajo una lógica unilateral, la Secretaría de Educación de Guerrero (SEG), anunció la puesta en marcha de la intercultural en la Ciénega, municipio de Malinaltepec y eso lo avaló también la coordinación [*refiriéndose a la CGEIB*].

Ello nos generó molestia, nunca supimos ¿por qué ahí?, ¿dónde había quedado la opinión del pueblo?; entonces los que participamos de esos diálogos iniciales decidimos levantarnos de la mesa. Nuestro antecedente se remonta al 25 y 26 de mayo del 2007, en esas fechas se llevó a cabo en Santa Cruz del Rincón, Malinaltepec el tercer congreso de educación intercultural, aprovechamos ese espacio para denunciar la imposición de la SEG y resolvimos poner en marcha una nueva propuesta, que era la que de origen habían pedido las comunidades, es decir una verdadera universidad producto de las demandas populares; así fue que en ese año presentamos la propuesta de la UNISUR, que en su nombre incluía a todos los pueblos del sur de Guerrero, y que buscaba atender a la población nahua, mixteca, tlapaneca, amuzga y afrodescendiente. Lo que hizo distinto a nuestro modelo fue el que se consideraran a todos los grupos originarios del estado, incluidos los de la costa que nunca se tomaron en cuenta y junto a ello proponer otra manera de pensar y trabajar el aula. No podíamos avalar ni reconocer un modelo clásico de enseñanza–aprendizaje, las comunidades requieren de otro tipo de modelo, entonces nosotros propusimos trabajar sólo 7 días efectivos de cada mes en el aula y todos los demás dedicarlos a proyectos y a análisis en las comunidades de los propios estudiantes.

El 9 de agosto del 2007 iniciamos nuestras labores, apoyados por distintos ayuntamientos que acogieron de buena manera nuestra idea, las clases se empezaron en Santa Cruz del Rincón, después abrimos el de Xochitlahuaca, luego el de Cuajinicuilapan y el último en entrar en operación fue el de Xalitla, en el alto Balsas. Al no contar con reconocimiento ni dinero pedimos apoyos voluntarios de docentes e investigadores que venían de la ciudad de México, de la UAM, de la UNAM y de la UACM, ésta última inmediatamente nos acogió y apoyó en nuestra labor y así seguimos, avanzando de a poco, tratando de consolidarnos también como una ONG para poder recibir apoyos económicos extranjeros”<sup>121</sup>

¿Y qué persigue la UNISUR, en qué sentido busca ser distinta?, pregunté a quién entonces se le reconocía como el rector de la universidad, el Dr. Joaquín Flores – investigador de tiempo completo de la UAM-Xochimilco– y me contestó:

“El eje de nuestro modelo es explicitar las condiciones de desigualdad y colonialidad afuera y en la comunidad, para con ello demostrar que detrás de todas estas discrepancias y polémicas que ha habido entre las interculturales se encuentra el poder. Para poder construir está crítica y autocrítica, nosotros creemos que el modelo de enseñanza – aprendizaje es el que debe marcar la diferencia, por eso sólo trabajamos en el aula siete días al mes y después nos vamos a la realidad. Nosotros el único requisito que pedimos a la hora de solicitar un ingreso a la UNISUR es que el estudiante presente un anteproyecto de investigación a desarrollar en su comunidad, incluyendo aspectos de sustentabilidad, rescate de la cultura o construcción de nuevos conocimientos para poder participar de los debates no sólo locales sino nacionales, definitivamente nosotros queremos generar una ciencia capaz de construir juicios de verdad a través del conocimiento de las comunidades, así como sacar de las propias comunidades las alternativas de desarrollo. Ya que entran los jóvenes, intercambiamos saberes sobre la pedagogía intercultural, el pensamiento de los pueblos originarios, la historia universal y el territorio, la identidad y la cultura. Una vez que damos esas herramientas a los jóvenes, se van a los distintos campos de especialización. Yo creo que no vamos errados, al contrario vamos bien, porque hasta hoy somos la única institución de educación superior intercultural que contamos y participamos activamente en la red de universidades interculturales de América Latina y esto sucede porque

---

<sup>121</sup> Entrevista. Ciudad de México. Junio 2010.

representamos la verdadera demanda de los pueblos, no somos un modelo más impuesto por el Estado Mexicano”<sup>122</sup>

¿Y cómo pueden mantenerse todas estas unidades académicas en pie?, si finalmente sabemos lo costoso que es la educación pública en el país, pregunté al coordinador académico Méndez, quien también trabajaba como profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Guerrero:

“Dos municipios han decidido invertir en este proyecto, el de Malinaltepec y el de Cuajinicuilapan, por ello, estos son los dos planteles más fuertes de la UNISUR y este apoyo ha sido posible gracias a que compartimos con las autoridades los mismos puntos de vista sobre la verdadera educación del pueblo, el más difícil es el de Xalitla, porque ahí si nos hemos encontrado con un municipio dividido y eso mismo no nos ayuda a nosotros. Ahora como ya lo comenté estamos rodeados de voluntarios, todos somos voluntarios y muchos de los profesores pues tienen su trabajo de tiempo completo en otras universidades y en otros estados y toman sus fines de semana para venir acá a dar las clases. Ahora nos hemos constituido como ONG bajo el nombre de Raíces e identidad de los pueblos del Sur, entonces obtenemos también apoyos de parte de otras ONG´s extranjeras y el apoyo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México ha sido fundamental, de hecho desde dentro de la UACM existe un programa de apoyo exclusivo para la UNISUR que fue contemplado desde el 2001, cuando se firmó un proyecto colaborativo, en ese entonces todavía no sabíamos todo lo que iba a pasar, lo de la división y la separación de algunos de nosotros”<sup>123</sup>

En el contexto de un encuentro promovido por la UNISUR en Taxco Guerrero, en octubre del 2009, Rodolfo Stavenghagen se presentó al evento porque reconocía en esta propuesta educativa, originalidad y genuinas intenciones de ir más allá de lo que institucionalmente se estaba proponiendo para los pueblos indígenas.

“Personalmente celebro el gran movimiento que la UNISUR ha generado. No hay que obviar que el proyecto de la UNISUR debe leerse conjuntamente con el de la policía comunitaria, para mí son proyectos hermanos que retan frontalmente a un estado nacional que no quiere ir más allá del mero pronunciamiento de la diversidad cultural. El estado está rebasado por la realidad de los pueblos indígenas, sigue pensando y planeando <<nuevas>> ideas que en todo momento nos recuerdan al indigenismo. Es valioso lo que hoy hace la UNISUR por dos razones, primero por el tesón de seguir en pie a pesar de no contar con un presupuesto público y segundo y quizá el más importante, porque tiene como objetivo forjar a los estudiantes como investigadores, no como profesores bilingües, que es el gran problema que enfrentan todas las demás universidades interculturales, que no logran más que engrosar las filas de los profesores bilingües. Es por esta razón que expreso mi apoyo a la UNISUR y guardo distancia de las demás escuelas que no terminan de dar el paso siguiente. Lo que hace esta universidad es finalmente retar al estado para replantear el propio proyecto nacional. La interculturalidad a eso está obligada, a poner en discusión la identidad nacional y la UNISUR lo está haciendo, aunque no es sencillo articular lógicas

---

<sup>122</sup> Entrevista. Octubre 2009. Taxco, Guerrero.

<sup>123</sup> Entrevista. Ciudad de México. Junio 2010.

locales con lógicas nacionales o globales. El reto que está por delante es descubrir las vías legales para legitimar modelos como el de la policía comunitaria y el de esta universidad en el marco de un Estado que sólo discursivamente dice reconocer la autonomía de los pueblos indígenas”<sup>124</sup>

Con estos testimonios en la mano, era también necesario conocer la opinión que le merecía la UNISUR a Fernando Salmerón. En el encuentro que tuvimos en San Cristóbal de las Casas en el 2010, le pregunté al respecto ¿Y cómo enfrenta la CGEIB el caso de la UIG y la UNISUR?

“Mira lo que ahí pasó fue lo siguiente, la gente de la UNISUR efectivamente apoyó en un primer momento la constitución de la universidad intercultural del estado, pero los creadores solicitaron que el plantel se instalara en Tlapa, por su parte el gobierno de la entidad consideró —con base en sus propios estudios de factibilidad— que la Universidad tendría que instalarse primero en la Ciénega, Malinaltepec, porque era una zona de alta marginación y la UIG podría ser un detonante del desarrollo local y regional; con esto inició el conflicto, pero lo que complicó más el caso fue que la UNISUR echó la culpa a la CGEIB de tal decisión, cuando nosotros no podemos involucrarnos en esa parte del proceso, así que desde ese momento decidieron romper relaciones con nosotros. Pero mira, el caso de la UIG y la UNISUR tampoco es tan grave como se cree, la UIG se ha consolidado a su manera porque tiene un gran apoyo académico por parte de la UNAM, el rector es egresado de esta universidad y ha podido tejer una buena red de apoyo, así que la UIG tiene sus especificidades, como todas las interculturales, pero va avanzando concretamente en lo referido al desarrollo sustentable, ya que el rector es biólogo de formación. La UNISUR por el contrario, se encuentra en un mal momento, no lo dicen, pero están divididos, hay al menos dos grupos: los que buscan involucrarse con la SEP, la SEG y la CGEIB y los que se niegan categóricamente a ello. Para mí la solución más viable es que se unan a la UIG para con ello resolver específicamente la situación del presupuesto”<sup>125</sup>

A propósito de lo expresado por Fernando Salmerón, la Dra. Patricia Torres – investigadora del CIESAS— me señaló en el encuentro que tuvimos en Pátzcuaro:

“La UNISUR juega sus cartas a la manera que más le conviene, siempre abusa de la idea de que la CGEIB tiene la culpa y ellos saben que eso no es cierto, pero le han encontrado el modo a este juego, por ejemplo, en este encuentro que ahora celebramos, dicen que no se les hizo llegar una invitación formal y que por eso se retiran de la mesa a la que estaban convocados, pero eso no es cierto, por supuesto que se les consideró, así que más allá de sus formas y discrepancias internas, considero que la UNISUR y la UIG deben de unirse, hacer alianza, sólo de esa manera la CGEIB efectivamente puede acompañerles en parte de sus peticiones y debe quedar muy claro, que no es competencia de la federación el decidir donde se ponen las unidades académicas. Las funciones de la CGEIB desde un principio han sido claras. Por eso también creo que es necesario que en un primer momento los rectores no sean indígenas, porque cuando vienen de la comunidad están sujetos a muchas presiones de parte del pueblo, para este primer momento considero que es necesario que vengan de fuera, para así poder jugar más equilibradamente con todos los actores,

---

<sup>124</sup> Entrevista. Taxco, Guerrero. Octubre 2009.

<sup>125</sup> Entrevistas. Pátzcuaro, Michoacán. Noviembre 2009 / San Cristóbal de las Casas. Marzo 2010.

federación, gobiernos estatales, gobiernos municipales; aunque no quiero decir que así deba ser para siempre, desde luego que la idea es que en otro momento, las universidades queden exclusivamente en manos de los indígenas”<sup>126</sup>

El momento más complicado en este trayecto de investigación llegó cuando hubo que conseguir los testimonios de profesores y alumnos vinculados con alguno de los dos planteles. En el marco de un antagonismo –real o aparente— percibí siempre recelo para hablar de su universidad y esto tenía que ver –según mi interpretación– con el hecho de que al hablar de su plantel, estaban obligados a hacer referencia al respectivo contrario.

La relación con la comunidad estudiantil y académica de la UNISUR no fue sencilla. Si de tumbos tuviese que hablar en este trabajo, sin duda mi referencia sería el paso por la UNISUR. De las reuniones en las que participé noté siempre un ánimo de persecución. Tengo presente que para ellos el ser observados era prácticamente sinónimo de ser espiados; así que entrar a sus planteles no fue asunto sencillo. Ninguna carta de presentación fue suficiente, decir que mi participación era para una investigación doctoral fue mala idea, inmediatamente me manifestaron que estaban hartos de todos los investigadores y que lo que ellos necesitaban eran voluntarios no observadores. Aunado a esto, la decisión de permitirme el ingreso a alguno de sus planteles tenía que ser tomada por toda la comunidad de la UNISUR, así que lograr que en algún momento convergieran profesores y coordinadores de los distintos planteles realmente se tornó una misión imposible, así que mi vínculo más efectivo y sencillo fue con el Ing. Bulmaro García Zavaleta, quien en ese entonces era el responsable de la unidad académica de Cuajinicuilapan y actualmente se desempeña como subsecretario de asuntos indígenas y población afrodescendiente en el gobierno del Estado de Guerrero.

A Bulmaro lo conocí en la Ciudad de México en el año 2009 dentro del foro latinoamericano de universidades interculturales del cual fue sede la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Nos volvimos a encontrar en tres ocasiones más, una en Taxco, otra en Chipancingo y finalmente en Cuajinicuilapan. En esa primera plática que sostuvimos lo primero que me dijo fue que sólo podría entrar a la UNISUR apuntándome como docente voluntaria y que después tendrían que evaluar todos los profesores si era viable o no mi inclusión como observadora participante. Ese trámite nunca tuvo respuesta, así que decidí dedicarme a seguirlos por cualquier lugar donde hicieran parada, ya que durante el 2009 y 2010 fueron protagonistas y organizadores de distintos encuentros

---

<sup>126</sup> Entrevista. Pátzcuaro, Michoacán. Noviembre 2009.

relativos a la educación superior intercultural por diferentes estados del país, con el objetivo de sumar votos para que les fuera dado o ganaran el reconocimiento de la SEP.

De las primeras cosas que pregunté a Bulmaro fue sobre la cantidad de alumnos inscritos en la universidad, a lo que de manera titubeante respondió diciendo que eran poco más de cien. Esta respuesta no me dejó satisfecha, por lo que busqué otras fuentes que me dieran mayor precisión de esa información. De un artículo publicado por José Joaquín Flores, obtuve una numeralia más certera que indicaba que la UNISUR contaba con 100 estudiantes inscritos, de los cuales 60 provenían de los pueblos tlapanecas y amuzgos y se encontraban estudiando en la unidad de Santa Cruz del Rincón, 20 más estaban inscritos en la unidad de Xochixtlahuaca y eran también amuzgos y los 20 restantes provenían de la costa chica y estudiaban en la unidad de Cuajinicuilapan.<sup>127</sup> Respecto al número de docentes, el dato resultaba muy variable ya que como he señalado, había una suerte de rotación de profesores voluntarios que mayoritariamente provenían de la Ciudad de México y Chilpancingo, Guerrero; sin embargo siguiendo los datos del Dr. Flores, para el 2008 el total de la planta docente era de 15 facilitadores, de los cuales sólo 2 eran licenciados y los trece restantes tenían maestría o doctorado y se encontraban vinculados laboralmente con otras instituciones como el IPN, la UNAM, la UAG, la UACM y la UAM.

Al abordar la situación específica que se vivía en la unidad de Cuajinicuilapan, Bulmaro me señaló:

“La crisis verdadera la tiene la otra universidad, la impuesta por Zeferino Torre Blanca, nosotros vamos bien, tenemos ya a más de veinte estudiantes que se vienen acá a Cuaji a estudiar la especialidad de gobierno y administración, en Xochixtlahuaca se van a quedar los que quieran estudiar Historia, Lengua y Cultura y en Santa Cruz del Rincón los que quieran hacer la especialidad en Desarrollo Sustentable, esas son nuestras tres licenciaturas después del tronco común. Me siento orgulloso de que toda la comunidad se ha comprometido con este trabajo; empezando por el presidente municipal de Cuaji –Vicente Cortés Rodríguez– quien nos apoyó para abrir las aulas que están inspiradas en la vivienda original de los negros de la costa. Por ahora tenemos ya tres aulas y con eso la vamos a hacer. Los alumnos que vengan de fuera contarán con el apoyo de la comunidad para recibir hospedaje y alimentación, eso no es problema por eso somos comunidad y aquí nadie va a sufrir. Te puedo decir que me siento muy orgulloso porque hemos logrado salir adelante sin ningún apoyo gubernamental y eso nos hace muy chingones, aquí lo que cuenta es la voluntad del pueblo para salir adelante”<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal23/19S3FlorMende.pdf>

<sup>128</sup> Entrevista. Cuajinicuilapan. Enero 2010.

Como lo he manifestado, dentro de estos trayectos el contacto con la comunidad estudiantil no fue tarea fácil, junto con su reticencia a hablar, siempre había mucha movilidad o ausencia de los universitarios. Cuando tuve la oportunidad de estar en Cuajinicuilapan nunca encontré a nadie en las aulas, coincidió que oficialmente en ese tiempo, los estudiantes estaban en trabajo comunitario y recuerdo que en la búsqueda de alguno de ellos, mucha gente del pueblo me dijo:

“Tanto querían su escuela y mire nada más como está, toda abandonada y sucia, parece basurero y nunca hay nadie, dicen que se van a las comunidades, pero pues nosotros no los vemos ni aquí ni allá”

Ante este panorama, de manera efectiva sólo obtuve testimonio de dos jóvenes que provenían de la costa chica. Uno, Miguel Martínez, quien inmediatamente me dijo que le llamara “el Negro”. Miguel “el negro” era originario de Jamiltepec pueblo de la costa chica de Oaxaca. Él tenía una situación ambigua porque estaba vinculado a la UNISUR como estudiante y profesor. Miguel provenía de una familia de migrantes oaxaqueños, había estudiado desde la primaria hasta la secundaria en su pueblo y salió de su comunidad a los 15 años. Se vino al DF donde estudió la preparatoria y después la licenciatura en sociología en la UAM- Iztapalapa. Para cuando le conocí tenía 23 años y estaba recién egresado, aún no se había titulado y se encontraba vinculado con el proyecto de la UNISUR por su amistad con Bulmaro:

“Nosotros somos negros y nos hemos encontrado en esta lucha de los afros; ha habido foros en Marquelia, en Juquila, en Cuaji y en todo eso conocí a Bulmaro y pues me invitó como profesor a la unisur, pero yo siento que más bien debería de entrar como estudiante, porque yo estoy colonizado. Escucho lo que dice Joaquín o Bulmaro o el Dr. Dussel y pienso pues yo soy producto de esas escuelas colonizadoras que te enseñan lo que dicen <<el verdadero>> conocimiento y pues me siento mal de decir que yo les vengo a dar clases. Más bien ahora entiendo que somos muy valiosos y que necesitamos rescatar nuestra cultura. Yo hablo mixteco, pero como me metí a estudiar a la uam pues dejé esa parte de mí y ahora me reencuentro con lo rico de mi tradición”

¿Y qué piensas hacer? ¿Qué piensas de tú labor en la UNISUR? ¿Qué piensas de su propuesta intercultural?

“Es muy importante pensar en todo lo que aquí se dice, yo si creo que necesitamos liberarnos del proyecto neoliberal, por eso aquí convive mucha gente que está también apoyando a los zapatistas, a los del sindicato del SME, al PRD, y todo eso me interesa mucho, pero el problema es que se necesita dinero para comer. A mí me gusta esta lucha, creo en ella, pero en mi casa quieren dinero, mi mamá dice que está muy bien que ande en todo esto, pero también dice ¿que con qué voy a cooperar a la casa? Tengo cinco hermanos que ya están acá estudiando y pues voy y vengo todo el tiempo al pueblo porque tenemos

compromiso, pero tengo que trabajar acá en la Merced o donde salga y no me da el dinero para estar en Cuajinicuilapan de voluntario, si hubiera una paga yo no le vería problema, pero así aunque quiera no puedo y pienso que ese es el gran problema de la UNISUR, la gente se va a cansar, aunque tengan sus trabajos acá, porque no tenemos certeza de lo que va a pasar, también hay mucho problema con los estudiantes, porque ¿cómo les vamos a decir que sus estudios no tienen validez ni reconocimiento?

Finalmente ellos vienen aquí porque quieren tener un papel y encontrar trabajo y eso es un problema muy grande; no creo que podamos estar así por mucho tiempo. Pienso seguir aquí, no me voy a echar para atrás pero yo más bien creo que apoyaré desde el DF, por ejemplo ahorita pues ya nos convocaron a la marcha que hay del SME en el zócalo y pues ya me jalo para allá, de hecho ahorita nos vamos todos para allá, junto con todos los estudiantes, porque no es sólo apoyar a los del SME, sino al partido, a la lucha de muchos, a lo de López Obrador y el fraude, todo está conectado, no sólo es el problema de la UNISUR”<sup>129</sup>

A propósito de las últimas líneas del testimonio de Miguel, hubo situaciones que siempre llamaron mi atención. Una de ellas fue el notable vínculo de la UNISUR con el PRD nacional y específicamente con el PRD de la Ciudad de México, que por cierto también se hizo presente en la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán. Vienen a mi memoria dos eventos donde la presencia de autoridades del gobierno del Distrito Federal se evidenciaron. En el evento de Taxco estuvo la Dra. María Rosa Márquez quien en ese tiempo era la secretaria de desarrollo social y equidad de las comunidades originarias de la Ciudad de México. En Chilpancingo, se hicieron presentes distintas autoridades de la UACM e incluso proporcionaron el transporte para que los jóvenes de las distintas comunidades lograran llegar a la ciudad capital del estado. Por otro lado, captó también mi atención el hecho de que en el evento de Chilpancingo – que celebraba tres años en pie de la UNISUR - el gobierno del estado y del municipio proporcionara a la comunidad académica de la universidad micrófonos, sonido, lonas y tarimas para conmemorar su aniversario; incluso se les facilitó la instalación de una televisión plana porque ese día —27 de junio del 2010— la selección mexicana de fútbol tenía un partido. Recuerdo bien a toda la comunidad congregada mirando con toda atención el partido - que por cierto perdimos- y entonces me cuestionaba ¿hasta dónde era efectiva la ruptura que la UNISUR manifestaba con relación al gobierno estatal y municipal?

En ocasión de ese tercer aniversario, estuve en Chilpancingo con el objetivo de conseguir más opiniones e historias de vida de los estudiantes. Algunos de ellos, se hacían presentes en la conferencia magistral que se ofrecía en la plaza central y opinaban aguerridamente recurriendo a muchos elementos del discurso zapatista, como el “nunca

---

<sup>129</sup> Entrevista. Ciudad de México. Octubre 2009.



más un México sin nosotros”; otros estudiantes estaban a cargo de unos puestos que se habían instalado en la misma plaza para vender calcomanías, playeras y tazas de la universidad. Al respecto, era muy curiosa la combinación de elementos que se plasmaban en estos productos; uno podía encontrar una taza con el logo de la UNISUR y la imagen de Mafalda diciendo “viva Zapata”, otras más tenían a Emiliano Zapata hablando de la UNISUR e incluso alguna imagen aludía específicamente al subcomandante Marcos. En este sentido, la ideología y el modelo educativo de las escuelas zapatistas eran bien acogidos y promovidos por la comunidad de docentes y alumnos. En ningún otro espacio, incluida la UIG, había abiertamente una simpatía o pronunciamiento público sobre la lucha zapatista; pero en la UNISUR se constituyó en piedra angular de sus manifestaciones.

En el marco del mismo evento, la parte restante de la comunidad estudiantil se congregaba en torno a Bulmaro, quien en esa ocasión ofrecía un taller de danza y todos los jóvenes se ubicaban en fila frente a él para aprender los pasos de la famosa danza de diablos, típica de la costa chica de Guerrero y Oaxaca.

Durante esa estancia en Chilpancingo conocí a una estudiante más originaria de la Costa Chica de Guerrero, se llamaba Higinia y había decidido quedarse a estudiar en la unidad de Cuajinicuilapan porque era la que le quedaba más cerca. Ella había desarrollado todos sus estudios en la cabecera municipal y cuando supo que la UNISUR abriría un plantel en la costa, decidió inscribirse en ella.

“La verdad es que estas carreras que se ofrecen tanto en la UNISUR como en la UIG pues no son conocidas, la misma comunidad no sabe de que se trata, como que están acostumbrados a las carreras de siempre y también ya es muy normal pues que si quieres estudiar te vayas a Chilpancingo, a Acapulco o a la Ciudad de México; entonces pues si fue una gran noticia que ahora aquí pudieras estudiar, nada más que explicar lo que estudias no es sencillo, que la gente entienda estos nuevos enfoques cuesta trabajo; cambiar no es fácil. Yo estoy tratando de entender de que se trata, no lo tengo claro, pero he entendido que nuestro trabajo es para la comunidad, para poder expresarnos y que no sintamos pena de lo que somos. Trabajamos y estudiamos para que nos vean, para que sepan que existimos”<sup>130</sup>

De esa plática con Higinia me enteré que estaba por ponerse en marcha uno de los grandes proyectos de la UNISUR: la radio universitaria, que transmitiría desde Cuajinicuilapan a partir del mes de octubre:

“Es muy importante que vayamos a tener la radio. Los profesores de México nos han enseñado lo importante que es lo de los medios de comunicación, lo de las redes, los

---

<sup>130</sup> Entrevistas. Chilpancingo, Guerrero. Junio 2010.

videos, las luchas así se están haciendo, porque nos ponen en contacto con otros que comparten las mismas ideas que nosotros. Esta radio más que universitaria será comunitaria, y la vamos a transmitir por el internet y por el 104.3 de FM, ha habido apoyo para que se puedan hacer las transmisiones entonces no desaprovecharemos el espacio. Estoy nerviosa porque todos me van a escuchar pero se que así nos vamos a conocer más”

La radio universitaria y comunitaria de la UNISUR fue del último gran proyecto que supe en este seguimiento que terminó hacia finales del 2010. El 12 de octubre de ese año, iniciaron transmisiones y la noticia corrió por distintos medios de comunicación locales y regionales. El periódico El Faro de la Costa Chica publicó una nota al respecto y así fue que me enteré que efectivamente Higinia había sido una de las conductoras. Me alegró la noticia, porque sabía de su entusiasmo sobre este proyecto, por ello reproduzco las palabras que esta joven estudiante expresó después de finalizada la transmisión:

“Este proyecto es más que nada para nuestras comunidades ¿no? Porque varias veces nos sentimos que no podemos, que no tenemos esa libertad de expresar lo que sentimos y es por eso que se creó esta radio, para que todas las personas puedan expresar lo que sienten, puedan manifestar sus diversas culturas sin que sean oprimidos y si, pues aquí se les da esa libertad de expresarse”<sup>131</sup>

Después del 2010, tuve pocas noticias de la UNISUR. Reconozco que me agotó la dinámica de tensión con la que desde un principio me recibieron; no fueron pocas las veces que sentí que los días y los meses corrían y era muy poca la información que obtenía. Por ello decidí dejar de lado este caso, aunque tiempo después, estando ya en trabajo de campo dentro de la Universidad Intercultural de Guerrero, volví a encontrarme con algunos alumnos de la UNISUR. Quizá al respecto sólo reste decir que por terceras personas, casi todas estudiantes de posgrado y profesores de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, me enteré que la UNISUR enfrentaba una ruptura interna. Parte del sector estudiantil y de docentes, empezaron a considerar la opción de anexarse a la UIG, porque estaba ya muy próxima la graduación de la primera generación y los programas y planes de estudio seguían sin ser oficiales ni reconocidos por la SEP; de hecho algunos estudiantes de la UNISUR se cambiaron a la UIG. Me enteré también, que la matrícula iba en descenso, muchos jóvenes habían optado por cambiarse a la UIG, resultado del mismo hecho, la no validez oficial de los estudios de la UNISUR.

Finalmente en el 2011–2012 obtuvieron un financiamiento por parte de alguna ONG española, de la cual desconozco su nombre, que les permitió generar y ampliar algunas aulas de sus unidades académicas y equiparlas con mobiliario, pc’s y algún otro

---

<sup>131</sup> <http://guerrerocultural.blogspot.mx/2013/06/sobre-la-universidad-intercultural.html>

equipo audiovisual. A finales del 2012, se anunció que con el apoyo de la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG) la UNISUR había logrado establecerse en la mesa de negociación para lograr el reconocimiento oficial de la institución, contando ya con el aval de la comisión Estatal para la Planeación de Educación Superior en el Estado de Guerrero. Cabe señalar también, que iniciado el 2012 se retiró del espectro electrónico la página oficial de la UNISUR y con ello prácticamente quedé desprovista de cualquier información actualizada sobre sus próximos foros, debates o acciones.

Una vez que dí la vuelta a esta página, llegué a la Universidad Intercultural de Guerrero (UIG). Como he dicho, lo que conocía de la UIG estaba basado en la narrativa y las fotografías que compartió conmigo el entonces rector de la UIEM, Felipe González. Sabía que literalmente era una universidad instalada entre montañas y que desde ahí se estaba generando un movimiento educativo y político que también arropaba a la policía comunitaria de la región de la montaña.

Transcurrieron diez horas de camino para llegar a la UIG. En esa ocasión tomé la carretera a Chilpancingo y de ahí para adelante fue subir y subir pendientes de asfalto y terracería que finalmente me llevaron a la Ciénega, municipio de Malinaltepec. Lo que encontré en el medio del paisaje fue una escuela de notables dimensiones suspendida entre montañas y nubes. Realmente me sentí sorprendida de llegar a este lugar que mucho distaba de los paisajes promedio de las demás universidades que conocí. La universidad de Guerrero, literalmente se encontraba en el medio de la nada; recuerdo no más de 30 casas con un patrón de asentamiento disperso que se alcanzaban a distinguir en el radio inmediato de la UIG. En cuanto a servicios había sólo una pequeña tienda y un mesón a la orilla de la carretera que ofrecía caldo de res para comer. No había pavimento, en ese entonces apenas empezaba en la zona el programa de piso firme, pero la constante eran los pisos y las brechas de tierra; se distinguían también terrazas de cultivo de maíz y frijol y algunas cabezas de ganado y animales de granja. Si tuviese que pensar en un referente de lo genuinamente rural, la Ciénega sería sin duda un muy buen ejemplo.

Bajo este paisaje agreste lo que más despertó mi sorpresa fue la magnitud del plantel de la UIG. De los salones que me había descrito el Dr. González no quedaba nada. Estos espacios habían sido acondicionados como dormitorios para la comunidad estudiantil y una de esas aulas se convirtió en una cocina comunitaria; todo ello quedó detrás y lo que ahora teníamos de frente era una universidad que se componía de cuatro edificios que concentraban a las aulas, la biblioteca, el edificio de rectoría y el laboratorio de

cómputo. Esta Universidad a diferencia de las otras, no emuló ningún significado profundo en su construcción. El inmueble era prácticamente una escuela ordinaria a la que de manera discreta sólo se le instalaron cinco piedras que fueron traídas de una montaña sagrada y en las cuales los estudiantes labraron los nombres de las cinco culturas originarias del Estado, quedando en el centro una piedra principal, llamada la niña naciente, que en su centro tiene la inscripción de las iniciales de la UIG.

No había casas de hospedaje ni cuartos para pernoctar, así que mi automóvil se convirtió en dormitorio y estación de campo. Llegué a la Ciénega cayendo la noche en los primeros días de octubre del 2010. Las secuelas de las últimas lluvias aún eran latentes, había baches llenos de agua, lodo y huellas de atasque de las camionetas que trasladan a la gente al pueblo; en ese caso, con la primera persona que tuve contacto fue con el Mtro. Esteban Godinez Flores. A Esteban le conocí en la UIEM, ya que había sido docente de tiempo completo en la carrera de lengua y cultura en la intercultural del Estado de México; él era lingüista de la ENAH y después había estudiado la maestría en Lingüística indoamericana dentro del programa que ofrece el CIESAS-DF. Esteban era originario de Chilacachapa, Guerrero, pueblo muy próximo a la Ciénega; sin embargo por mucho tiempo quedó atrapado entre la Ciudad de México y el Estado de México, ya que al egresar del posgrado participó de distintos proyectos en estas entidades; llegó a la UIEM por su contacto con el Mtro. Antolin y la Mtra. Margarita Lázaro, ellos lo invitaron a unirse a las filas de esta institución, donde trabajó por dos años, pero se separó del plantel por conflictos internos con la propia coordinadora de la licenciatura -la profesora Margarita- y porque se enteró de la apertura del plantel intercultural en Guerrero:

“No lo pensé dos veces, yo ya no quería estar en San Felipe, era desastrosa esa universidad, pura política y nada de académico, la verdad que estaba harto de todas las presiones. Quisieras o no estabas obligado a alinearte con la tendencia política y eso era desgastante, prácticamente quedabas amarrado de manos, la discusión sería sobre el devenir de los pueblos indígenas era prácticamente irrelevante; era como un asunto de relleno, nada de sustancia, nada protagónico, allá a nadie le importaba la discusión en serio, las lenguas originarias eran complementarias, nunca fueron realmente el centro de la reflexión. Entonces cuando supe de este nuevo espacio, sabía que me convenía venirme acá, finalmente quedaba muy cerca de mi familia, Chilacachapa está muy cerca, ya no tenía que gastar en renta y me sentía ahora sí en mi ambiente”

¿Y hay diferencias Esteban?, ¿qué encuentras acá de distinto? ¿Cómo es la interculturalidad desde este otro espacio?

“Las diferencias son abismales, acá hay una escuela que no tiene los mismos vicios de pasividad y resignación. La población estudiantil es de otro tipo, prácticamente todos nuestros estudiantes son indígenas y hablantes de la lengua. Tienen otra idea sobre la comunidad, aquí si son efectivas las decisiones porque son consensuadas, nadie hace nada sin consultar primero a la comunidad; cuando se decidió sacar al primer rector, Abad Carrasco Zuñiga,<sup>132</sup> es decir pedir su renuncia, todos jalaron parejo, no fue interés o capricho de algunos. Se dijo, tomamos la escuela y la tomamos todos, nadie se echó para atrás y el rector se fue.”

¿Por qué lo sacaron?, ¿cuál fue el problema?

“Es sencillo, él llegó sintiéndose rector, el que iba a decidir y mandar sobre los estudiantes y los profesores y aquí en Guerrero las cosas no son así. Trató mal a los alumnos, a los que no eran me'phaa los vio menos, los trató como otros indios, como en las viejas escuelas y se topó con pared, aquí de eso la gente está harta y es de armas tomar, en esa ocasión la propia comunidad vino a hacer guardias y no se permitió el paso a las autoridades. La universidad era de los pueblos ¿no?, pues entonces el pueblo se la apropió y tomó la decisión de quien la iba a dirigir. Esto en la uiem era prácticamente impensable, allí a quien les mandará se aguantaban y eso es gran diferencia. Ahora sobre la interculturalidad, te puedo asegurar que aquí el proyecto es real, porque la base son las consultas comunitarias, acá nada se decide sin dialogar con las comunidades; eso en ninguna otra escuela sucede”<sup>133</sup>

Es necesario detenernos un momento en la situación de los rectores de la UIG. Junto con la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), la UIG fue de los planteles más inestables en cuanto a la figura rectora que los dirigía. Del 2007 al 2012 hubo cinco rectores; esto significa que en un periodo de cinco años -que formalmente representa la duración de una administración- han pasado cinco profesionales distintos; mismos que han sido destituidos y/o elegidos en su cargo por la asamblea comunitaria, que incluye a alumnos, docentes, padres de familia, ejidatarios y policía comunitaria.

Las versiones de la salida de estos funcionarios son coincidentes: el maltrato a la comunidad estudiantil, la falta o retraso de pago a los docentes y la ausencia de diálogo con la comunidad. Ante este clima de tensión, el camino de la UIG no ha sido sencillo. Históricamente Guerrero es una arena educativa difícil y mucho vuelve a mi la idea expresada por la Dra. Torres, ¿qué tan viable es que para este primer momento las universidades interculturales queden en manos del sector profesional indígena? El caso de Guerrero y Michoacán, nos dejan de manifiesto que resistir la presión de las comunidades

---

<sup>132</sup> El Mtro. Abad Carrasco Zuñiga, fue el rector asignado por Zeferino Torre Blanca. Abad era antropólogo y Mtro. en Lingüística Indoamericana por el CIESAS. Originario de Xochiatenco, comunidad Me'phaa del municipio de Malinaltepec. La justificación para solicitar su salida de la UIG fue que tenía un mal trato para con los alumnos que provenían de otros pueblos y hablaban otras lenguas. Se denunció una situación de discriminación hacia la comunidad estudiantil y esa fue la razón por la que en el 2008 salió de la UIG. La toma de la universidad por parte de estudiantes, profesores y comunidad ejerció una fuerte presión en las autoridades locales, estatales y federales, lo que impidió sostener a Carrasco como rector.

<sup>133</sup> Entrevista. La Ciénga, Malinaltepec. Octubre 2010.

de origen de estos profesionales es muy complejo y eso ha repercutido directamente en la inestabilidad política y administrativa de esos planteles.

Para cuando yo estuve en la UIG, el encargado de la rectoría era el Dr. Acacio Edmundo Macif Toral, pero al poco tiempo abandonaría el puesto, sin ni siquiera obtener su ratificación porque fue acusado de contrataciones unilaterales y se denunció públicamente que privaban los intereses particulares para elegir la entrada o salida del personal académico y administrativo. Al Dr. Acacio le sucedió en el cargo el Dr. Rafael Aréstegui Flores, quien también al año y medio de gestión salió por presiones de la comunidad. Fue entonces nombrado rector el Dr. Floriberto González por órdenes del gobernador Ángel Aguirre y es quien hasta el día de hoy ocupa ese cargo en la UIG. Quizá la acción más cuestionable y paradójicamente más interesante de todas estas remociones del cargo de rector, fue que eran resultado de la presión que ejercía la comunidad. En estricto sentido esta decisión sólo podría ser tomada por el Consejo Técnico de la UIG o en su defecto debió plantearse en las juntas de gobierno que cada tres meses se llevan a cabo en todas las universidades interculturales. Estas juntas de gobierno son importantes porque asisten representantes de los tres niveles de gobierno y en ellas se exponen problemas o necesidades con el fin de generar la voluntad y el apoyo necesario que permitan resolver las problemáticas internas que cada Universidad Intercultural enfrenta- Sin embargo, en Guerrero sucedía que para cuando se celebraban estas juntas de gobierno o los consejos técnicos internos, el rector ya había sido removido, entonces la celebración de estos encuentros fueron siempre para apagar el fuego, no para prevenir el incendio.

Bajo este contexto, la comunidad de la montaña ha jugado un papel clave y ha sido activa como en ningún otro plantel de los que visité. De hecho, la instalación misma de la universidad en la Ciénega es resultado de las propias presiones de las comunidades de la montaña. El Dr. Acacio y habitantes de la Ciénega coincidían en su narrativa:

“Nosotros si nos opusimos a la instalación de la universidad en Tlapa, allá no tenía razón de ser, finalmente son comunidades de tierras bajas que siempre han contado con todos los apoyos. Todos los que venimos de la montaña si queríamos seguir estudiando la secundaria o la preparatoria, ya sabíamos que teníamos que salir de aquí, porque acá no hay nada. A fuerzas te tenías que ir a Tlapa o a Marquelia o a Cuajinicuilapan y si querías hacer estudios superiores pues no quedaba de otra más que Chilpancingo o México. Entonces cuando se presentó el proyecto y empezó el jaloneo con los mestizos de Tlapa, que querían la escuela allá, nosotros nos opusimos, porque ya había estudios de factibilidad y donde era necesario, realmente necesario abrir la escuela era acá arriba, donde siempre hemos estado abandonados, donde no hay nada más que una primaria y una secundaria. Una universidad nos iba a generar dos cosas, por una parte activar la economía de la zona, traer gente,

movimiento y por otra parte iba a lograr que los jóvenes estudiados se quedaran aquí a apoyar el desarrollo de sus pueblos de origen. Siempre ha pasado que antes los muchachos pues se tenían que ir para seguir estudiando y el problema no era que se fueran sino que ya no regresaban, entonces una escuela acá imagínate lo bueno que ha sido. Ahora los jóvenes están revalorando sus raíces, sus pueblos de origen, y buscan que estemos mejor. El pueblo de la Ciénega tuvo toda la voluntad y por eso donó las 33 hectáreas donde hoy estamos instalados y eso sin duda es una lucha de muchos hombres y mujeres, que nunca creyeron esto posible. Aquí los terrenos donde estamos eran puros pastos en suelo erosionado, aquí se venía el ganado a pastar por generaciones y generaciones y hoy los abuelitos se emocionan de ver que esos terrenos hoy son fértiles porque hemos sembrado la semilla de la educación y nos va a ir mejor, de eso no dudamos. No es fácil, hay muchas necesidades pero estamos unidos y vamos saliendo adelante”<sup>134</sup>

A propósito de la polémica surgida entre algunos líderes académicos y políticos de los municipios de Tlapa y Malinaltepec a partir del establecimiento de la UIG, preguntaba al entonces rector de la UIG ¿qué opinión le merecía esta situación?, ¿cuánto y cómo afectaba a la universidad la división que había tenido lugar con los compañeros de la UNISUR?

“El problema es que con todas estas divisiones se confundió a los estudiantes. Lo que más nos preocupaba es que no se inscribieran en la universidad, que no tuviéramos alumnos por todo lo que se decía, pero finalmente llegaron muchos jóvenes. Y del conflicto ¿qué te puedo decir? La verdad es que fueron intereses personales, de ciertos grupos de poder que tienen o tenían cierta influencia en la zona. Nunca fue bien recibida la noticia de que la UIG se viniera al mero corazón de la montaña, esto afectaba a intereses económicos y políticos de algunos, claro el control lo querían otra vez los del centro; pero más allá de eso, yo no veo mayor problema. Acá han venido estudiantes de la UNISUR y se les ha recibido en encuentros académicos, se les ha invitado a muchas cosas y para inscribirse también estamos en disponibilidad absoluta. Nosotros no tenemos problemas, pues si somos los mismos, somos de la misma tierra, estuvimos juntos en todo el proceso, así que no nos vamos a pelear o a fomentar falsas ideas. La UIG está abierta para todos y no, no nos ha afectado, al contrario tenemos un gran apoyo de las propias comunidades y de gente de fuera, de la CGEIB, de la UNAM y de otras organizaciones. El próximo año, se gradúan nuestros primeros 100 estudiantes y todos salen con un hondo compromiso con sus pueblos, eso es lo verdaderamente importante”<sup>135</sup>

Esa primera generación de egresados se compuso de 100 jóvenes, de los cuales 89 terminaron con éxito sus estudios en julio del 2011; los 11 restantes se atrasaron un año porque reprobaron algunas materias. La deserción prácticamente fue nula. Estos jóvenes, provenían mayoritariamente de la región de la montaña, 75% eran originarios de las comunidades de los municipios de Malinaltepec y Tlapa. Los segundos con mayor presencia provenían de la región de la Costa Chica, 15%, que eran originarios de las comunidades de Tlacoachistlauaca y Ayutla de los Libres. Los restantes, 10%, venían de

---

<sup>134</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

<sup>135</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010

otros municipios de la montaña, mayoritariamente de Tlacoapa e Iliatenco.<sup>136</sup> Para finales del 2011, la UIG contaba con una primera generación graduada y tres generaciones inscritas que en total sumaban 327 alumnos. A partir del origen de estos jóvenes, las tres regiones que mayoritariamente hicieron presencia en la universidad fueron: la montaña con 270 estudiantes, la costa chica con 54 y 3 más provenientes de la región del centro.

Con relación a las lenguas, la UIG es la única entidad académica intercultural donde los hablantes de lengua indígena son mayoría. La lengua de mayor presencia es la *me'phaa*, a esta le sigue la *Tu'un savi* y finalmente el español. Con relación al género, y siguiendo la tendencia de todas las universidades interculturales, la presencia de mujeres es también mayoritaria. Para finales del 2011, la UIG contaba con 220 mujeres y 107 varones inscritos. La carrera de mayor preferencia fue Desarrollo Sustentable, después Lengua y Cultura y finalmente Ingeniería Forestal.

Debo decir que la UIG rompió todos mis prejuicios sobre las Universidades Interculturales. Para ese entonces yo ya había conocido prácticamente todos los planteles que abordo en esta investigación y mi constante cuestionamiento fue siempre que la comunidad nunca estaba presente, se hacía una referencia permanente a ella, pero sólo por vía del discurso, uno realmente nunca podía percibir que participaran o que se involucraran en la discusión interna de los problemas que cada plantel tenía; pero en Guerrero, las cosas sucedían al revés, a quienes primero uno veía era a la policía comunitaria y a los padres de familia, y después en un segundo plano aparecían los alumnos o los docentes.

En ese octubre del 2010, cuando conocí e interactué con la comunidad de la UIG, se llevaba a cabo un foro social sobre pueblos indígenas y quienes mayoritariamente hacían presencia eran los padres de familia, los ejidatarios, la policía comunitaria y muchos profesores de primaria y secundaria que venían de Tlapa, de Cuajinicuilapan, de Marquelia e incluso de Chilpancingo para participar, sí del foro, pero sobre todo para involucrarse en los talleres que se iban a impartir sobre matemáticas y técnicas agroecológicas.

En el marco de este foro, tengo presente lo que Fernando Salmerón en algún momento me comentó sobre el papel que jugaba la formación académica de los rectores para dar cierta dirección a cada universidad. En la UIG esto se hacía evidente, porque salvo el primer rector, todos los que después le sucedieron en el cargo venían de una formación

---

<sup>136</sup> Informe interno. Universidad Intercultural de Guerrero. Junio–Octubre 2011.



en ciencias y por tanto, promovieron de manera particular el pensamiento matemático, biológico y geográfico.

Hay que tener presente que cuando la UIG abrió sus puertas, sólo ofreció dos licenciaturas, la de Lengua y Cultura y la de Desarrollo Sustentable. De esa primera generación más del 50% de los alumnos inscritos se vincularon con la carrera de Desarrollo Sustentable. A propósito de la formación que la mayoría de los rectores tenía y de que todos eran egresados de la UNAM, este campo de conocimiento recibió un notable apoyo interno y externo. La Facultad de Ciencias de la UNAM, se convirtió en un pilar de apoyo clave para la UIG; algunos profesores me señalaron que la amistad que el rector en turno tenía con el Dr. Narro, rector de la UNAM, había sido vital para consolidar esta colaboración permanente. Por medio de una A.C. de estudiantes de la UNAM, que llevaba el nombre de Telar de Raíces, se ofrecieron en distintos momentos cursos de matemáticas, de física y de ingeniería de suelos. Como corolario a esto, debo decir que la única universidad intercultural que ha visitado el rector de la UNAM es la de la Ciénega, Malinaltepec; de hecho por la comunidad intercultural de Guerrero este evento fue catalogado como un hecho histórico y sirvió de mucho, para consolidar la imagen pública de la UIG que había sido estigmatizada como un espacio de conflicto.

Estando en campo, conocí a parte de los miembros de Telar de Raíces. En esa ocasión muchos estudiantes de la Facultad de Ciencias se encontraban en la montaña impartiendo cursos de matemáticas, física y técnicas agroecológicas. Emiliano Valdés, estudiante del último semestre de la licenciatura en Matemáticas me contó de su experiencia:

“Telar de raíces empezó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. La bandera del movimiento fue la colaboración académica con comunidades de alta marginación en el país. Una vez que se tenía un panorama de las zonas más pobres, se firmó un convenio de colaboración con la UIG. El rector Narro se entusiasmó ante este proyecto, porque él tenía un vínculo con profesionales de esta universidad, así que se nos dio todo el apoyo, se nos proporcionó transporte, se nos ayudó con viáticos y el impartir estos talleres nos contó para liberar el servicio social. La experiencia ha sido maravillosa, el encuentro con la gente, la disponibilidad a recibirnos y la manera en que las comunidades se han involucrado con esta dinámica de conocimiento ha valido la pena. No es fácil convencer a los compañeros que vengan, todos son ratas de ciudad y venirse a la montaña una o dos semanas les cuesta trabajo, pero nosotros, Karla, Horacio y yo hemos consolidado nuestro equipo y estamos seguros que en estos escenarios es donde realmente la universidad cumple su cometido social, en el intercambio horizontal del conocimiento.

Aquí ni nosotros ni la comunidad creemos que tenemos la verdad absoluta, más bien nos motiva construir verdades desde distintos contextos”<sup>137</sup>

Puedo decir sin titubeos que lo que Emiliano me narraba era cierto. Como diría Clifford Geertz, yo estuve ahí y el entusiasmo y la participación de toda la comunidad, incluyendo a la policía comunitaria y a los propios campesinos de la zona, era evidente. Cuando empezó el curso de matemáticas, recuerdo un aula abarrotada no sólo por estudiantes de la UIG. Ese día conocí a una profesora de primaria que venía de Tlapa. Ella llegó con sus dos hijos pequeños para que tomaran el curso de introducción al pensamiento matemático. Era una mujer joven y entusiasta, de no más de 30 años, que inmediatamente me dijo:

“Es muy importante que hoy tengamos esto en el pueblo. Yo soy de aquí, pero por el trabajo me mandaron a una escuela de allá abajo [Tlapa], pero para mí esto es un cambio, un cambio que tenemos que usar para nosotros, para nuestros hijos, acá siempre decían que estaban los pobres, pero ahora está la universidad y eso hace gran diferencia. Yo pienso que esto de los cursos de matemáticas nos permite resolver problemas cotidianos, como por ejemplo ¿cuánto maíz vamos a cosechar?, si hacemos las sumas correctas de los surcos que sembramos, si sabemos hacer cálculo y probabilidad, ya tenemos una respuesta útil”<sup>138</sup>

Personalmente me sorprendió la manera en que la propia comunidad y los jóvenes que impartían esos cursos, efectivamente planteaban problemas del día a día y construían respuestas en conjunto; yo estuve presente en esa clase de introducción al pensamiento matemático y nunca dejaré de manifestar que ese fue el único espacio en el que vi genuinamente la tan llevada y traída actitud intercultural; porque en paralelo, cuando alumnos, estudiantes y visitantes tomábamos esos cursos, llegaron muchas mujeres del pueblo a prender fogón y a hacer tortillas para que todos comiéramos, al poco rato, la policía comunitaria se hizo también presente y empezaron a poner mesas y sillas para todos. Debo decir que esa estampa de ocaso en la montaña, cambió toda mi perspectiva de los prejuicios que ya venía cargando de años atrás.

En los días que siguieron a esta experiencia, pude conocer y platicar con muchos jóvenes me'phaa, fuera de la dinámica de clases. Con ellos recorrí las zonas aledañas a la universidad, me enseñaron donde hacían sus prácticas sobre suelos, me mostraron el proyecto de forestación que tenían en marcha para contrarrestar la grave problemática de erosión y deforestación que se hacía evidente en toda la región de la montaña y hablar de

---

<sup>137</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

<sup>138</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

su propia historia nunca fue problema, siempre entusiastas confiaron en mi, para hablar de ellos.

Mi primera plática fue con dos hermanas, Octaviana y Gabriela, quienes venían de la comunidad de Ojo de Agua, municipio de Malinaltepec. Para cuando las conocí se encontraban cursando el último año de la licenciatura en Desarrollo Sustentable en la UIG y lo que hizo interesante a este caso, fue que desde muy niñas habían salido del pueblo y lo que les hizo retornar fue la universidad:

“Nosotras somos de la comunidad de Ojo de Agua, cuando quisimos estudiar la primaria nos venimos a la cabecera de Malinaltepec, allá en el pueblo no había escuela cerca, entonces venimos acá a la montaña, pero ya cuando acabamos no había dinero en la casa, entonces mis papás y hermanos nos llevaron a un albergue que se llama <<Villa de las niñas>> que está en Chalco. Allá nos quedamos y estudiamos la secundaria y la preparatoria, pero el albergue no te da más apoyo cuando tú acabas el bachillerato, entonces no sabíamos que hacer, si quedarnos allá en Chalco y ponernos a trabajar o regresar para acá, sabiendo que no tendríamos oportunidad de seguir estudiando, pero en ese entonces, en el 2007, mi papá supo de lo de los ejidatarios para que se cedieran los terrenos a la UIG, entonces mandaron por nosotras al albergue y nos inscribimos en la escuela. La gran ventaja de aquí es que no pagas nada, no te cobran inscripción ni comida, ni nada, sólo si repruebas tienes que pagar 50 pesos por el examen extraordinario, pero aparte de eso, te dan la beca de PRONABES y de PROSIGUE si tienes un buen promedio, entonces la UIG fue para nosotros la esperanza, la luz, porque nunca hubiéramos podido entrar a la escuela, era muy caro y acá no hay dinero para tanta pagadera. Nosotras queremos a la Universidad, nos sentimos orgullosas de estar aquí, de aprender tantas cosas, de pensar sobre nuestras tierras y de cómo podemos hacer que la comunidad se una para hacer que a todos nos vaya mejor.

No hay más que agradecimiento y nosotras les decimos allá en el pueblo a las muchachas que se fueron a la UNISUR, que se vengan acá, que lo que dicen de la UIG no es cierto y que aquí los estudios ya tienen reconocimiento. Nosotras no sabemos bien lo que pasó con lo de las dos universidades, pero es muy malo que estemos separados y peleados por eso y que digan que una es mejor que otra”

¿Y qué va a pasar con ustedes?, ¿piensan volver a salir del pueblo?, ¿se van a quedar, cuál es su proyecto?

“Quedarnos aquí, necesitamos estar con nuestra gente y trabajar unidos. Nosotras no sabíamos nada de lo del desarrollo sustentable, pero con lo que nos han enseñado los profes si creemos en que podemos hacer cosas buenas por nuestro pueblo, en que podemos hacer que la gente haga mejor uso de los recursos y tengamos mejor ganancia. Nos vamos a quedar y nos vamos a dedicar a lo de los proyectos productivos y a seguir viniendo a los cursos. La interculturalidad es una cosa lenta, es nueva, pero lo que dice es muy importante, hacer desarrollo desde aquí, sintiéndonos orgullosas de lo que somos. Allá en Chalco, pues siempre decíamos que no éramos indígenas, que no hablábamos lengua,

pero ahora que sabemos y que hemos aprendido de la interculturalidad, nos sentimos orgullosas de estar aquí”<sup>139</sup>

Lucero, fue mi segundo contacto con la comunidad universitaria de la UIG. Ella venía de la Costa Chica, de la comunidad de Asoyú y había vivido más de cerca el conflicto entre la UNISUR y la UIG; para cuando ella decidió venirse a la UIG, ya sabía del proyecto educativo paralelo autónomo.

Lucero pertenece a la segunda generación de estudiantes de la UIG y por tanto tuvo la opción de elegir la carrera de comunicación intercultural, que se ofreció hasta el segundo año de actividades de la Universidad.

“Yo estudie todo en Asoyú, desde la primaria hasta la preparatoria, bajé a la cabecera para hacer la prepa y ya cuando estaba saliendo me enteré primero de la UNISUR que ya se había puesto en Cuaji, yo ni sabía nada de todo el problema, pero mis papás me dijeron vamos a hacer un esfuerzo para que te vayas a Malinaltepec; lo que pasaba es que ellos si sabían lo del problema y entonces cuando ya me decidí a estudiar la universidad me dijeron te vas allá, porque aquí nada más vas a estar perdiendo el tiempo con sus paros; no sé qué pensaban ellos o que es lo que sabían, pero como que lo de que nada más tuvieras clases una semana y luego trabajaras desde la casa o la comunidad no les gustó, porque eso no es estudiar, entonces ya cuando venimos a la UIG y vimos que era una escuela más de verdad, pues me inscribieron. No pagué nada de inscripción, aquí el gasto es lo de la comida, porque el hospedaje nos lo dieron aquí y pues lo de la comida es que todos tenemos que poner algo y ayudar a las faenas para la limpieza”

¿Por qué comunicación Lucero?, ¿qué hacen los comunicólogos interculturales?, ¿en qué vas a trabajar?

“Yo vine a aprender aquí de todo esto que realmente para nosotros era nuevo. Me decidí por comunicación después de pasar la formación básica; me llamó la atención lo de los medios comunitarios y lo de aprender a hacer notas, sacar fotos y comunicarlo al pueblo, porque aquí estamos bien solos, las noticias nos llegan lentas, no hay internet, hasta apenas lo instalaron porque ya hay antena, entonces me gustó pensar lo de las formas de hacer que la comunidad esté mejor comunicada. Yo quiero hacer radio comunitaria, hablarle a la gente y decirles lo que hacemos aquí en la universidad, lo que hacen los compañeros de desarrollo y hablarles en lengua. Es que eso es lo bueno, aquí todos hablamos lengua, casi nadie habla el español o sabe las dos, entonces podemos hacer que nuestra radio se escuche, y aunque yo estudio comunicación pues apoyo a los demás compañeros, ahorita en lo de la reforestación y recuperación de suelo ayudamos a plantar, a mover la tierra. No estamos divididos pues, yo creo por eso que las dos universidades deben de unirse, es triste estar peleados y que afuera digamos cosas malas de nosotros mismos. Tengo más hermanos, más chicos y yo quiero que estudien acá, que vengan a aprender, a conocer

---

<sup>139</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

gente porque vienen muchos de fuera a hablarnos y para cuando ellos estén aquí espero que ya esté la radio”<sup>140</sup>

El miércoles 10 de octubre del 2010, caía la noche en la montaña. Recuerdo que me encontraba en un aula sistematizando algunos de los testimonios que en esos días había obtenido, cuando estudiantes y profesores me invitaron a participar de un evento que se llamaba “Noche de talentos”. Todos los miércoles, una vez que terminaban las clases en la universidad, los universitarios preparaban distintos números artísticos que ofrecían a la comunidad. Recitaban poesía, bailaban, cantaban, hacían teatro y casi todas las actividades se desarrollaban en lengua indígena. Esa noche, la UIG era una fiesta. Llegaron mujeres, hombres y niños del pueblo con café, atole, flores para colaborar con la tertulia artística comunitaria. En esa ocasión conocí a dos jóvenes varones, que en el marco de esa noche artística me contaron su historia: uno de ellos fue Miguel y el otro Jesús Campos Nava.

Miguel venía de la comunidad de Agua Azul, municipio de Cochoapa, muy cerca de Metlatonoc. Su pueblo forma parte de una de las regiones más pobres de la entidad, del país y de América Latina; él sabía perfectamente esos datos y de hecho me los reiteró más de dos veces a lo largo de nuestra plática.

La trayectoria académica de Miguel había transcurrido entre Cochoapa, Tlapa y Metlatonoc; para completar todos sus estudios tuvo que moverse por tres distintas comunidades y llegar a la universidad le implicó un cuarto movimiento. Dado que no tenía ni tiene dinero, todos sus trayectos entre una escuela y otra fueron siempre a pie, razón por la cual estaba acostumbrado a caminar de dos a tres horas para llegar a la escuela.

Miguel tiene nueve hermanos, de los cuales sólo uno estudia el bachillerato en Tlapa, y él, que es el más grande, ha logrado llegar a la universidad en la Ciénega. Uno de sus hermanos es migrante y trabaja en los Estados Unidos y los demás por el momento esperan una mejor racha en la familia para después continuar estudiando.

“En Cochoapa, sólo tres personas estudiamos; un compañero que está aquí y está en la licenciatura de Desarrollo Sustentable, otro que hace el bachillerato en Tlapa y yo. En el pueblo nadie ha estudiado porque la pobreza es muy dura; tendrías que conocer para que me entendieras, allá luchamos todos los días para asegurar la comida, así que el estudio es un lujo; pero pienso que también las ganas cuentan, yo siempre quise estudiar, no sabía qué, pero quería seguir aprendiendo. Cuando terminé el bachillerato y las cosas se pusieron duras con el dinero, me metí como alfabetizador en el INEA, con lo que me daban

---

<sup>140</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

ayudaba a la casa, pero me di cuenta que me gustaba mucho enseñar, era bonito ver como la gente empezaba a escribir su nombre y entonces volví a ganar ánimo para seguir.

Después me metí a las misiones de la acción católica, y ahí empecé a hacer traducciones a los evangelios para irnos de misiones. Yo hablo me'phaa y todo ese tiempo también fue bonito, aprender de la gente y enseñarles y llevar la fe a las comunidades me hacía bien. Ya supe de la UIG estando en Metlatonoc y dije yo voy a estar ahí, le dije a mi mamá, porque mi papá no cuenta, él no da nada de dinero y mi mamá me dijo que ella me iba a ayudar. Ella es huipilera, hace bordados y de lo que le pagaban me dio para venirme a la escuela, pero pues el dinero no me alcanzaba; era muy poquito y eso que no pagaba transporte todo lo hacía caminando. Me paraba a las cuatro para llegar aquí a las siete, pero luego vinieron los gastos de las copias y los libros y la comida; aunque aquí no pagamos nada, pues de todas maneras necesitas dinero para el material de estudio, entonces me puse a pensar cómo podía hacer para que me rindiera lo que mi mamá me daba y me metí a equipos de basquetbol, pero un poco para jugar pero más, más para apostar. Entonces cada que juego, apuesto mi dinero y hasta ahorita nunca he perdido siempre acabo con el doble de dinero y ya con eso voy saliendo; esto lo aprendí a hacer desde la secundaria, porque como a mí me gusta jugar el basquet, pues dije lo voy a aprovechar; entonces soy apostador y me va bien, bueno hasta ahorita me va bien, ojalá que siga teniendo suerte hasta que llegue la fiesta de la graduación y ya después sé que vendrá el trabajo. Yo estudio lengua y cultura y quiero ser maestro, quiero enseñar a los niños, quiero que no se pierdan las lenguas ni las costumbres, y también voy a seguir en lo de las misiones. Necesitamos la fe para seguir en nuestro camino, yo no creo que estén peleadas las enseñanzas del evangelio con la escuela. Nuestro corazón necesita saber de dios”

¿Y qué ha significado la universidad para ti Miguel, para tu familia, para tu comunidad?

“Para mí es lo mejor que me ha pasado, conocer la escuela, conocer a tanta gente, conocer a los de mi lengua pero de otros pueblos y saber que no estoy solo, que estamos muchos aquí para dignificar a nuestras comunidades. No sé, para mí es lo más bonito que he vivido, estas noches me hacen feliz, ver a mis compañeros cantar y decir aquí estamos, aquí está la montaña, aquí esta Guerrero y vamos a seguir, ya nada nos va a detener. Tenemos mucho que hacer, pero vamos a salir adelante. Soy feliz Karla, soy muy feliz”<sup>141</sup>

Si bien es cierto que todos los números artísticos que esa noche presentaron los jóvenes eran sublimes y bellos y me confrontaron con una versión de lo intercultural que nunca hubiese imaginado, quien más llamó mi atención fue un estudiante de lengua y cultura que presentó un número de hip- hop. Él era versero, hacía rap y todos los días que lo vi iba vestido con ropa de cholo. Se llamaba Jesús Campos y su gusto por el rap había nacido cuando estuvo como trabajador en los Estados Unidos; se fue de mojado a Los Ángeles y ahí conoció el movimiento del hip – hop y del rap, que él mismo calificó como reivindicatorio.

---

<sup>141</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

“Cuando llegas a los Estados Unidos te das cuenta que somos muchos los jodidos. Todos los compas de América y de México le sufrimos mucho y esperamos mucho de estar allá pero la realidad es otra, no ganas tanto, gastas mucho, y pues pasa eso de que el sueño americano no es tan bonito como te lo cuentan. Te tienes que meter unas chingas, yo he andado en todo, en la pizca, en los súper, en las fábricas y no regresé rico”

¿De dónde eres Jesús, dónde estudiaste?, ¿cómo llegaste a la UIC?

“Soy de aquí de la montaña, estudié todo aquí, entre el pueblo y la cabecera, pero para cuando acabé la prepa pues me metieron la idea de irme para el norte; en mi casa no había dinero y pues muchos compas de aquí se van allá a buscarle, y pues yo también le entré. Yo era un guacho [*los que se van, los desarraigados*] pero por suerte llegaron a mí, gente de esta universidad y me di cuenta que para ser alguien en la vida, solo necesitaba aventarme, con diplomacia y brindar nuestra interculturalidad a todos los compañeros y en verdad, de mi corazón nahua, yo le doy la bienvenida a todos los que lleguen a mi vida. Estoy aquí por ustedes, mi comunidad, mi Guerrero, mi México, soy un hombre renacido, llevo diez años sin tomar ni fumar. Yo prefiero estar así como dicen los abuelos, recto. Con el internet sabía de mi familia, un hermano que hacía la prepa en Tlapa era mi conexión y así sabía yo de cómo estaban las cosas con mis hermanos, mis papás. Mi hermano fue el que me dijo de la intercultural, me empezó a contar que se estaba abriendo la universidad y que estaba muy grande y que iba a ser gratis, pues yo ni lo creía. Como no me iba bien allá, era mucho problema que te dieran un buen trabajo, pues dije me regreso pero para estudiar, para ser alguien y ya con eso ganar trabajos mejores. Y ya llegué de nuevo aquí al pueblo, y me inscribí en la escuela. A mí me tocó cuando ya abrieron comunicación y dude entre meterme a lengua y cultura o comunicación, a la mera hora me inscribí en lengua, porque lo que yo quiero hacer es cantar hip – hop y rap en *mep'haa*. Yo cuando canto les cuento todo lo que le pasa a uno cuando se va del pueblo, mis rimas de eso tratan de cómo somos vistos y tratados por ser indios, de cómo caes en cosas malas, yo si probé cosas que no eran buenas, por eso también llevan un mensaje de fe en Cristo y ahora que ya tengo novia y que me está esperando para que yo acabe de estudiar, pues también le canto a ella, pero es muy fregon hacerlo en mi lengua. Yo sé que a los abuelos o a los grandes esto no les gusta [*el hip – hop*] ni le entienden, pero a los chavos sí. Yo soy más grande que todos, tengo 25, pero siento que ellos me agarran el mensaje y mira aunque cuando estudiaba la primaria, que según era bilingüe, no nos dejaban hablar en lengua, los profes se enojaban y querían puro español, pues en la casa y en el pueblo era pura lengua, y ahora saber que le entiendo y que la hablo a pesar de que me lo prohibieron y a pesar de que me fui y le tuve que hacer al inglés, pues lo quiero aprovechar para hacer este tipo de música. Yo pienso que a esto me quiero dedicar, pero pues sólo Dios sabe, uno dice muchas cosas pero nunca se sabe.”

¿Y te vas a ir otra vez a los Estados Unidos?, ¿cuál es tu proyecto ahora que salgas de la escuela?

“No sé, yo siento que ahora es cuando hay que quedarse aquí y sacar las cosas adelante, hay mucho por hacer y todos aquí jalamos parejo, me gusta lo que aprendo, lo que me enseñan, pero no sé si me voy o me quedo, dependo mucho de mi novia, no sé qué quiera ella, porque pues tenemos conocidos allá en el norte y a lo mejor nos vamos, pero yo voy a dedicarme al hip-hop en *mep'haa* pase lo que pase, para que nos conozcan, para que los que estén allá no sientan vergüenza de lo que somos, pero también me puedo quedar acá,

también hay chavos que quieren entrarle a esto y que ya vienen y me preguntan, entonces podemos también hacer cosas acá”<sup>142</sup>

Con el testimonio de Nelly Ortega me despedí de la Universidad Intercultural de Guerrero. El encuentro con esta joven estudiante fue aleccionador; platicamos largamente sobre la UIG, el problema que enfrentaba y lo que particularmente ella había vivido al formar parte de la comisión de estudiantes que pidió la renuncia al primer rector de la UIG.

El hecho de que una mujer estuviera involucrada en este movimiento no fue bien visto por algún sector de su comunidad, por lo que el trato para con ella cambió después de todo lo sucedido. Llorando narró su lucha, sintiéndose contenta de haber ganado. Este encuentro fue también interesante porque Nelly se negó a hablar de la UNISUR, ella me dijo que no iba a hablar mal de nadie y que respetaba su postura.

Así que fue más enfática en querer platicar sobre los jóvenes que llegaban de la UNAM a dar los cursos. Me decía que siempre le preocupaba que estuvieran bien, que tuvieran que comer, que no dormía de pensar que estaban muy altos y que no cabrían en los camionetas que los iban a recoger; al momento en que empezaron estos intercambios académicos ella estaba haciendo su servicio social y su tesis, pero tuvo que parar en esas actividades para hacer frente a la organización de la participación de la comunidad universitaria de la Nacional.

¿Qué fue lo que pasó con ese primer rector Nelly, por qué pidieron su renuncia, cómo empezó el conflicto?

“Nosotros llegábamos al escritorio del rector y nos decía -ustedes tienen que hablar así- y yo decía, tal vez hablo mal, desconozco muchas cosas, entonces no se bien mi lengua, pensaba, pero el problema era que eso nos lo hacía a todos, y yo pensaba es que eso no se vale, estamos en una escuela intercultural, ¿cómo va a pasar esto? Luego le pedimos apoyo para el comedor y la casa estudiantil, lo pedimos como primera generación estuvimos luchando mucho por eso y nunca nos llegó nada, entonces nosotros ya estábamos hartos; la renta de donde nos dormíamos estaba subiendo y ya no podíamos aguantar porque ya no teníamos dinero, pero también dijimos ni modo ya estamos en esto, pero luchamos porque queríamos que no les pasara esto a los demás chavos, a los que iban a entrar. Nosotros sabíamos que teníamos que luchar juntos por nosotros y por los demás.

El rector duró sólo tres meses. Tomamos la escuela y la verdad es que fue muy cansado, si hubiera pasado ahorita pues ya nos podríamos dormir aquí en las instalaciones, pero cuando esto pasó nos dormimos afuera del comedor, el que está allá atrás todo de madera. La verdad es que ya muchos estaban cansados y me decían -ya vámonos de esta

---

<sup>142</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.



universidad- stábamos hartos, ¿qué hacemos en esta universidad si no va a progresar? pero en la madrugada yo pensaba, no podemos darnos por vencidos, hay que luchar por lo que queremos, si no es ahorita ¿cuándo vamos a luchar entonces? Pero yo decía Ay dios mío pero es que es muy cansado, teníamos toda la espalda lastimada porque nos quedábamos a dormir sobre las piedras, algunos alcanzaban petates, pero otros sobre plásticos nos quedábamos y luego cuando en la madrugada bajaba la neblina, pues teníamos todas las cobijas bien húmedas.

En la mañana si llegaban más chavos, pero lo duro era en la noche porque ya no querían venir porque la gente decía en el pueblo que nos iban a venir a atacar en la noche la policía del estado. En la mañana la gente llegaba a comer, pero la verdad es que con todo el respeto para mis compañeros hombres, en la noche sólo nos veníamos a quedar puras mujeres. Entonces entre todas nos organizamos para cuidar y hacer guardia en los cuatro puntos de la universidad, había tres guardias nocturnas y si teníamos miedo, nos armábamos con palos y piedras por si algo pasaba. Pero luego en las mañanas aparte teníamos que organizar los grupos que iban a ir a negociar con las autoridades a Chilpa. Yo era de las que me iba allá a negociar y ya llegábamos, pagando el pasaje a duras penas y la secretaria nos decía -pero si nosotros ni sabemos quiénes son ustedes, no sabemos de qué universidad vienen- nos trataban mal, nos discriminaban y ya cuando de casualidad alguna autoridad sabía algo de la UIG nos decían <<no muchachos pues ya reconciliense con su rector>> pero nosotros no queríamos eso, ¿cómo nos vamos a reconciliar con alguien que no nos da lo que le pedimos? Finalmente en la negociación yo tuve que ir a hablar con él para ver si llegábamos a algún arreglo, pero pues no nos daba nada y lo más raro es que muchos presidentes municipales si nos apoyaron, los fuimos a ver para explicarles nuestro problema y así nos dieron bultos de cemento, nos dieron madera y entonces le preguntaba al rector, ¿dónde está ese material? Y nunca nadie supo nada ¿dónde quedaron esos materiales? Pasaron meses y nos decían ya van a estar listas las aulas en septiembre y no había nada y nos moríamos de frío porque a mí todavía me tocó estudiar en las aulas de madera, entonces decidí quedarme en la lucha por bien de los demás, ponle que pude decir - a mi qué, yo voy a ver por mi familia- , pero no se trataba de eso, lo que yo realmente quería es que los jóvenes que entraran después no fueran a vivir lo mismo que nosotros.

Finalmente un día llegaron las autoridades, vino la gente de la SEP de allá de la capital, de Chilpa, y pues que venían para hacer mesas de diálogo, pero la verdad es que vinieron a decirnos se va a quedar el rector y nos dijeron, ustedes a todo le ven cara de discriminación, todo el tiempo que dicen eso hablan de puros fantasmas; todas las escuelas tienen problemas. Entonces les dije, a bueno pues entonces que se quede el rector , pero nosotros nos vamos. En esa misma ocasión llamaron a los padres de familia y ya los estaban convenciendo de que levantáramos el paro; pero nosotros les dijimos es que hay discriminación, hay acoso sexual, a las compañeras algunos profesores les han faltado al respeto, hay burlas de las autoridades hacia nosotros, no podemos dejarnos. Claro que las autoridades decían que nada de eso era cierto y yo los arremedé - ahhh bueno ¿entonces hasta que no tengamos a una estudiante violada o a un estudiante golpeado y sangrado no van a hacer nada? Bueno entonces quédense con su rector, pero nosotros nos vamos, así de derecho o se va él o nosotros nos vamos. Al final de la lucha nos quedamos sólo diez estudiantes, más mujeres y entonces imagínate lo que decían de nosotros, pero al final lo logramos, fue tan duro todo eso, pero también aprendimos mucho, y yo me hice del comité estudiantil, me metí al consejo académico”

Pero más allá de que lograron que el rector se fuera, ¿qué paso con la UIG?, ¿cómo quedó su situación?, ¿qué sigue?

“Pues en todo el movimiento nos dimos cuenta que eran muchos los problemas, que los estudiantes también éramos problema porque muchos nada más venían a pasarla o a tomar o a buscar baile; tuvimos que reflexionar y ahora lo que sigue, es ver y luchar por otros cambios. Tenemos dos problemas graves: faltan muchos maestros, nadie se quiere venir a la montaña, nadie quiere estar acá por tan poco sueldo y luego ni les pagan puntual y la otra bronca es que no hay vinculación ni en términos internos ni para el exterior; pero con este primer movimiento lo que queríamos es que quedara claro que las universidades están hechas para los estudiantes, no para el rector, no para los profesores, no para las autoridades de México o de Chilpancingo, el espacio es nuestro y las reglas las debemos de poner nosotros, Eso es algo que necesitamos entender todos los de las interculturales y todas las escuelas pues, la escuela la hacemos nosotros.

¿Y tú carrera Nelly? ¿Qué sigue, qué piensas hacer, tú ya egresas en el próximo semestre?

“Pues como te digo, yo me formé en la lucha, una cosa es lo que te dicen en el salón, pero la lucha y el cambio está afuera. Yo aprendí más en el movimiento, aprendí a dejar de pensar sólo en mí. En las noches siempre decíamos esta lucha es para los que vienen. Es cierto que algunos se van a estudiar fuera del pueblo y la UIG les vale, pero esos son una minoría, acá estamos los meros de la montaña y no tenemos manera de irnos hacia fuera no hay dinero, no tenemos con qué; por eso yo aprendo y lucho todos los días y estoy atenta a que a todos mis compañeros no les falte nada. Claro que después de todo esto pues me gané enemigos adentro y fuera de la escuela, decían que no más andaba de revoltosa, pero yo sé que no, mi corazón está tranquilo. Yo te digo soy la única que estoy estudiando de mi familia, es la primera vez que alguien de nosotros estudia, de todo el pueblo. Todos a lo mucho han llegado a la primaria, se casan o tienen hijo y ya, ahí se acaba todo. Pero sé que lo que estoy haciendo es luchar por justicia y eso a mis papás les alegra el corazón, porque a eso viene uno a la escuela a aprender a ser solidario, a compartir las causas justas y pues con todo y que salí muy raspada de todo esto, perdí mi servicio, perdí mi tesis, yo le voy a echar ganas. No tengo miedo, voy a sacar todo lo que falta y voy a hablar por mi gente, en mi lengua y no voy a descansar hasta que todo cambie y hasta que los estudiantes sean dueños de esta escuela”<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Entrevista. La Ciénega, Malinaltepec. Octubre 2010.

## **V.V. La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán. Entre policías, estudiantes y ausencias**

Mi estancia en Michoacán no estuvo exenta de la dinámica accidentada y azarosa que cubre al trabajo etnográfico. Del 2009 al 2012 visité al menos seis veces a esta entidad con el objetivo de conocer y comprender lo que pasaba en la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM). Muchos eventos complicaron este proceso. Como una especie de maldición, cada vez que tomaba camino hacia Michoacán algo extraordinario sucedía.

Me tocaron tomas de carreteras por festejos religiosos, cierre de caminos por los operativos de la policía federal, toma de las rutas alternativas por las guardias comunitarias, suspensión de labores por el paro sindical de los profesores, suspensión de labores por paros estudiantiles que exigían la remoción del rector, eventos de la CDI que obligaban a los estudiantes a participar y por tanto, las aulas quedaban vacías y también desfiles cívicos que se apropiaron de la carretera impidiéndome el acceso a la zona. Cuando finalmente conseguía llegar a Pichátaro, librando esta carrera de obstáculos, el escenario era siempre desolador, en el sentido de que nunca encontré alumnos, profesores o al rector.

Constantemente me desplazé de Pátzcuaro a Morelia, de Pátzcuaro a Sevina y Pichátaro, de Pichátaro a Cherán, de Uruapan a Nahuatzen e hice parada en Carapan, buscando siempre voces y testimonios que fueran útiles a esta radiografía intercultural.

Poco conseguí, de hecho en distintos momentos consideré dejar el caso. Es más, ahora mismo que escribo estas líneas, sigo pensando que la información es poca y que no será de mucha utilidad para comprender con justa dimensión la dinámica de esta institución. Sin embargo por un ejercicio metodológico y en apego a lo anunciado en la introducción de este trabajo, he optado por incluir lo poco obtenido, pero dejando claro que fue el caso menos exitoso en este trayecto y que por tanto, sólo servirá para dejar la puerta abierta a futuros investigadores que en algún momento estén interesados en hacer una revisión exhaustiva de la UIIM.

En noviembre del 2009 empezaron mis visitas a Michoacán. A propósito de que en el CREFAL se celebraba el Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, tomé maleta, grabadora y cámara para estar ahí

y así empezar a familiarizarme con muchos de los actores involucrados en el debate académico que para esas alturas pasaba por su mejor momento; literalmente, la interculturalidad estaba de moda.

Este primer contacto fue vital porque pude conocer a mucha de la gente involucrada con las universidades, desde alumnos, docentes, rectores, funcionarios de gobierno, hasta los más acérrimos críticos y justo con los críticos empezó el trabajo de entrevistas relacionadas a la UHIM.

El 19 de noviembre del 2009, con el apoyo de la Dra. Patricia Torres, pude entrevistarme con el Dr. Ireneo Rojas, quien en ese entonces estaba al frente del centro de estudios purépechas de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.

El Dr. Ireneo, representa una de las figuras claves del movimiento purépecha y de los intelectuales indígenas. Originario de Cheran y asumiendo frontalmente ser parte de la élite intelectual indígena, fundó en 1983 el Centro de Estudios de la Cultura Purépecha dentro de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo. Recuerdo muy bien el semblante y el tono sarcástico con el que empezó nuestra conversación. Las universidades interculturales le parecían una vacilada, un chiste de mal gusto. El tenía años apelando a modelos educativos clásicos para la región, nunca consideró que la Interculturalidad representara un quiebre con la tendencia integracionista del Estado.

“Mira, esto es una broma de mal gusto. La interculturalidad nunca va a suceder en términos regionales o nacionales. Siempre que hables de interculturalidad en México, ya sabes que obligadamente va a involucrar a dos actores: los indígenas y los mestizos, la tendencia discriminatoria y clasificatoria no va a desaparecer.

Yo no entiendo porque le pusieron universidad indígena, es absurdo, es una universidad y punto. Considero que para que la interculturalidad suceda de una manera efectiva te tienes que ir fuera del país; una vez que estás fuera, ahora sí, asumes de frente la discriminación y no te queda de otra, más que asumir tus diferencias y empezar a ver en qué eres igual a los demás, ver cómo te vas a relacionar con el otro, a través de que lenguaje. Mira, el problema es que si te quedas aquí a <<hacer la interculturalidad>> ¿qué te van a decir? Que eres igual a todos, que tienes los mismos derechos, las mismas capacidades para construir conocimiento y eso es falso. Eres indio y punto y por eso hay que ayudarte y hay que decir que México está cambiando y que las puertas mágicamente se van a abrir con estas nuevas escuelas. Yo la verdad prefiero desde un principio saber que soy discriminado.

Cuando me fui a Alemania a estudiar mi doctorado en física eso fue lo que más agradecí, yo era un mexicano y por esa simple razón era discriminado, era el diferente y no me quedaba de otra más que demostrar que podía entender los mismos temas que cualquier otra persona. Ahora, estudiar las lenguas y el pensamiento originario no hace más que

fortalecer las diferencias entre los indios místicos y los <<occidentales>>; para mi sería más útil que la educación en estos planteles se centrara en estudiar el pensamiento matemático, físico o químico.

Yo no creo en esta llave mágica, yo nada más me río de lo que dicen, porque ya mucho camino he recorrido y he visto como todo esto al final no es más que discriminación pero disfrazada, eufemismos, eso son. Ahora yo sé que no las van a cerrar, y no se trata de eso, es más van a abrir más universidades interculturales y hay que asumirlo, pero sabes entonces ¿dónde está la clave para que esto realmente sirva? En los programas de estudio y ahí es a donde a la gente le da flojera pensar, otra vez empiezan con lo de los saberes originarios y con las lenguas y esas cosas y no, eso no sirve, no sirve para muchachos que vienen ya de una tradición indígena.

Yo estoy convencido que los programas de estudio deben sostenerse en lógicas abstractas como la física o la matemática. Esos sistemas de pensamiento te limpian de subjetividad, incluso te limpian de todos los intereses políticos. Imagínate a un purépecha que sepa hablar el lenguaje matemático, pues está del otro lado. Va a poder hablar con todos; pero si tú les enseñas su lengua y les dices que eso es una llave a la interculturalidad, lo único que vamos a obtener es que los jóvenes no vean más allá, no sepan pensarse más allá de su pueblo y entonces otra vez se van a quedar en donde estaban”<sup>144</sup>

Sin duda, para ese 2009 ni el Dr. Ireneo Rojas ni yo, imaginamos que él iba a ser elegido por el consejo interno de la universidad para sustituir al rector Hugo Rodríguez, quien saldría expulsado de la UIIM en el 2012. La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, como lo señalé renglones arriba, fue junto con la universidad de Guerrero, la más inestable con relación a la figura rectora. Del 2007 al 2012, tuvo cuatro rectores.

Nombrar al primer rector no fue sencillo, todo el tiempo se mencionó el nombre de Lázaro Cárdenas Batel para quedar al frente de la universidad; sin embargo las presiones de distintas comunidades generaron que se optara por otra figura más académica y menos política, así que hubo consenso en nombrar al Dr. Jacinto Zavala como primer rector de la UIIM, sin embargo al poco tiempo él se separó del cargo por problemas de salud y quedó en su lugar el Dr. Hugo Rodríguez, quien a finales del 2011 empezó a tener conflictos con el sector docente de la universidad y finalmente en el 2012 salió expulsado de la institución. Cuando eso sucedió la UIIM quedó un poco a la deriva y como encargado de la oficina de la rectoría se nombró al Dr. Vivaldo Matías, quien pocos meses estuvo al frente porque llegó la decisión del consejo académico de la universidad, que llamó al Dr. Ireneo Rojas, quien hasta hoy sigue al frente del plantel.

En esta dinámica marcada por la inestabilidad, con quien pude entrevistarme punto aparte del Dr. Ireneo quien aún no era rector, fue con el Dr. Rodríguez. Y al respecto vale

---

<sup>144</sup> Entrevista. Pátzcuaro, Michoacán. 19 de Noviembre 2009.

narrar un poco lo difícil que fue encontrarlos. Le busqué más de tres veces en el edificio de la rectoría que se ubicaba en Pátzcuaro y nunca tuve suerte. Por la información que me dio el personal administrativo de la universidad, supe que pasaba gran parte del tiempo entre Morelia y la Ciudad de México. Así que en octubre del 2009 fue que en una reunión promovida por la UNISUR pude conocerle y hacerle una larga entrevista que versó sobre la especificidad de la UIIM, las maneras de operar y los problemas que enfrentaban.

¿Cómo es la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán?, ¿es distinta a las demás?, ¿cómo se configura?

“Sin duda creo que la Universidad de Michoacán es distinta de las demás universidades. Yo creo que probablemente es la más distinta de todas las interculturales. Nosotros reconocemos –como todas– que estamos asistidos por un presupuesto mayoritariamente federal y un porcentaje menor del gobierno estatal.<sup>145</sup> Pero lo importante es entender cómo se destinan los recursos públicos y esto va relacionado con el hecho de conocer nuestra visión y compararnos con experiencias pasadas y presentes sobre la educación indígena. Ten presente que nosotros no compartimos la visión setentera de aleccionar a los jóvenes con presupuestos de la modernidad mediante las lenguas originarias, pensando en que eso hará a nuestro plantel legítimo y así podrá ser reconocido como cualquier otra universidad. Nosotros no compartimos esa idea; pero tampoco es tesis de la UIIM, la idea de que hay que dejar a las comunidades construirse desde su propio punto de vista sin el apoyo económico. Nosotros creemos que hay que construir desde el punto de vista de las comunidades originarias pero con el apoyo y con el uso del presupuesto público”

¿Cómo se conforma la UIIM?

“Tenemos 22 investigadores de tiempo completo, son nuestra base y en un inicio estuvieron funcionando muy bien, pero todo se echó a perder cuando llegó el CONACYT con su ortodoxo sistema de investigación. Los investigadores empezaron a tener relaciones más estrechas con el CONACYT y abandonaron su vínculo con las comunidades. Empezaron a trabajar para ganar los <<tortibonos>> y los premios de investigación y eso aquí no nos funciona.<sup>146</sup> Personalmente les exigí que se plantearan para quien trabajaban si para la comunidad de estudiantes o para el CONACYT y quienes no estuvieron de acuerdo pues se fueron. Ese aspecto ha sido de los principales ajustes que en el camino hemos tenido que hacer para consolidar a este modelo. Estos investigadores de los <<tortibonos>> olvidaron los principios sociales de la UIIM”

---

<sup>145</sup> El presupuesto estimado que la UIIM tuvo en ese año fue de 18 millones de pesos. De manera paralela, el Dr. Rodríguez señaló que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), colaboraba con la UIIM a través de un apoyo “en especie”, que consistía en proveer a la UIIM de docentes para la licenciatura y el posgrado piloto que se había puesto en marcha. Fue enfático en el señalamiento de que este convenio de colaboración era posible por el hecho de ser dos entidades de izquierda gobernadas por el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

<sup>146</sup> Vale aclarar que lo que generó la salida del rector Rodríguez de la UIIM, justo tuvo que ver con el despido injustificado de dos investigadores de tiempo completo que acababan de ser aceptados en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Los docentes y el movimiento sindical que nació justo en el medio de este evento, son los que presionaron para cambiar de rector y a esta lucha se sumó parte de la comunidad estudiantil.

¿Y esta situación qué reto ha implicado?

“Tenemos que sensibilizar a los investigadores de que aquí dentro se van a relacionar con otro que es indígena. Los profesores han tenido que sufrir una catarsis para entender con qué clase de sujetos es con los que mayoritariamente trabajamos. Son 500 alumnos, mayoritariamente de la cultura purépecha, y eso nos debe de quedar claro a nosotros. Por eso hemos conformado un consejo social compuesto por las distintas comunidades indígenas de la entidad. Las comunidades son las que revisan el destino formativo de los hombres y mujeres que deciden inscribirse en la UHIM. Nosotros platicamos con distintos actores indígenas profesionales para revisar la orientación de esta universidad. El principio esencial y ético de esta universidad radica en no sobreponer nuestra explicación a partir de lo que la gente es. La universidad debe asumir la teorización sobre las formas de organización social indígena, desde sus propios argumentos. Proponemos llevar todas las perspectivas deontológicas de las comunidades indígenas a la universidad; debemos proponer un modelo pedagógico analítico tal como lo propone Dussel, pero no en una confrontación con la totalidad. Es decir, las universidades están vertebradas mayoritariamente por los contenidos de la modernidad, por presupuestos teóricos que son la totalidad metodológica científica occidental y no con la alteridad. ¿Cómo hacer para reordenar esta totalidad? Abriendo la posibilidad de la subjetividad de los indígenas, que está en su raigambre cultural y en todas las posibilidades de sentido, pero también ¿cómo asumir desde la universidad esta condición muy humana para que las posibilidades interrelativas de los sujetos que tenemos en clases no se pierdan como algo ajeno, como algo que no importa a la clase?. Nosotros creemos que dentro de la universidad la injusticia, la historicidad del otro, el cuánto sufre es particularmente importante. Se es inhumano en las clases de la universidad, cuando dejo de entender el contexto del que vienen nuestros alumnos, el sufrimiento que traen detrás, sus posibilidades de cuestionamiento a un sistema económico asimétrico que no son considerados y no son tomadas en cuenta. Y también se es injusto y se es inhumano en la universidad cuando nos asistimos de un programa de estudios que está permeado por el positivismo lógico ante todo, una estructura curricular que nos viene de la SEP en donde se prevén o se anticipan conductas estereotipadas de los sujetos tal y como se prevé en el sistema de la modernidad, de la conducta tabula rasa, el reducir al hombre a ciertos estereotipos. Todo eso no es de nuestro interés”

¿Y ante esta crítica, cómo construye la universidad sus planes de estudio, sus carreras?

“Entendemos que lo que hay que hacer es reconocer y reflexionar sobre y desde la complejidad que viene desde las comunidades indígenas, la complejidad que está en la carga semántica del lenguaje. No entendemos que haya que enseñar la lengua desde la traducción literal. Necesitamos reflexionar sobre las profundas expresiones de sentido. Tenemos que entender que los idiomas no pueden traducirse a otros idiomas. En todo caso necesitamos adentrarnos en esas lenguas para entender cómo se construyeron las comunidades de cara al entorno natural, de cara a las consideraciones metafísicas, de cara a sus valores. Por tanto pues pensamos en la posibilidad de la colateralidad. Pensar en sistemas que van a la par pero que se construyen de manera distinta y que reflejan mundos de manera distinta.

Nosotros desde la UHIM queremos redefinir las posibilidades didácticas frente a nuestros alumnos. Necesitamos entender que en el concierto de relaciones maestro – alumno, los alumnos aportan su cultura y esto está claro desde que vemos que los alumnos expresan en los festivales culturales sus danzas, las pirecuas y otras tradiciones; hemos intentado que

nuestro sistema de investigación esté permeado por las distintas culturas, purépechas, mazahuas, hñañus, nahuas y aparte los que no somos de culturas originarias, pero que compartimos una tesis ética y de principios, es decir de relación armoniosa con el otro, de relación humanamente posible, de amor por las culturas para adentrarnos en lo que ellos nos aportan y permiten construirnos, pero también lo que nosotros aportamos.

Entendemos también que llevar los conocimientos indígenas al sistema clásico de la modernidad es también una debilidad de la universidad, y a la misma vez una fortaleza; digo debilidad porque hay narrativas indígenas que no se pueden asumir bajo los géneros literarios existentes, las narrativas indígenas en ocasiones se fracturan, se yuxtaponen, las conclusiones no son epifanías, no hay una suerte de orden, tal y como nos propone occidente, pero también las culturas nos reflejan objetos de estudio que no pueden revisarse desde la modernidad, abstracciones simplonas de causas y efectos, de variables dependientes e independientes no pueden entender el mundo indígena, se precisa de entender objetos complejos.”

¿Y cómo lo hacen? ¿Cómo abren esas posibilidades de participación e inclusión de los saberes indígenas?

“Estamos considerando que artesanos privilegiados que son virtuosos y que son legitimados socialmente ingresen como docentes asociados en el sistema de asignaturas y en el sistema de posgrado. Estamos pensando que la universidad debe de tener un fuerte y solidario ejemplo de relación con las culturas originarias; en estos momentos en una zona extremadamente reprimida, la mayoría de los empleos para la construcción de la universidad los están aportando las comunidades indígenas y ese fue un compromiso que establecimos con una empresa constructora que encima de todo se lleva el 25% del presupuesto, cuando muy probablemente las comunidades indígenas hubieran construido nuestra universidad con menores recursos, empero hay políticas y normatividad que nos obligan a tomar esas decisiones; no obstante buscamos los recovecos, ahora todas las puertas, a pesar de la resistencia de la constructora están siendo labradas por la comunidad indígena de San Francisco Pichátaro, es un labrado muy fino y nos ha permitido un poco de generación de economía en las comunidades. Todos nuestros muebles los van a hacer en las comunidades de Cuanajo y Tupátaro, ahí están trabajando 162 familias en la construcción de nuestros muebles. Con la cafetería haremos lo mismo, apropiándonos del sistema de cargos que es base de la organización social de las comunidades indígenas de Michoacán, rotaremos el encargo de la cafetería a varios pueblos para que todos ganen. Nosotros tenemos que poner el ejemplo y esos son las formas sociales en las que podemos incidir, ya estamos trabajando con una cooperativa de cafetaleras del sur del país para que nos surtan el café y así se expanda en buen sentido todo lo que creemos.

Nuestra universidad nace en el contexto de una entidad de izquierda y eso la hace muy distinta a las demás porque tenemos principios sociales; en mi opinión las demás interculturales están más próximas a las lógicas neoliberales del individualismo. Si no somos capaces de colocar en el primer plano a los indígenas estas universidades no servirán para nada, la universidad debe ser discutida y construida socialmente con los indígenas. Las Universidades Interculturales son una oportunidad y un ejemplo para que se reivindique la condición social de la gente, para que se potencien sus posibilidades económicas, pero no una economía de la acumulación sino una economía de compartir y de la contención social como un sistema que resiste las embestidas de la acumulación



¿Qué podremos hacer en un futuro? Dependerá de la creatividad de los investigadores y de las comunidades indígenas; ni remotamente tenemos que considerar que el Estado y el gobierno están interesados en la formulación de este modelo educativo. La lógica de éstos están marcadas por la posesión y por el egoísmo”<sup>147</sup>

Después de estas entrevistas, el siguiente objetivo fue llegar a los datos duros de la universidad y esto, para no variar, fue un reto más en el trayecto. Hasta el 2012 fue que pude tener acceso a esta información.

En una tarde del mes de mayo, me trasladé de Morelia hacia Pichátaro con el objetivo de encontrar a algún informante; llegué a la U11M cerca de las tres de la tarde y encontré un paisaje que ya me era muy familiar: una escuela solitaria, con aulas cerradas, sin alumnos ni profesores.

Decidí entonces hacer un registro visual en torno a la universidad y de repente salió de algún salón el Mtro. Abraham Custodio. Él era profesor de tiempo completo de la licenciatura en Lengua y Cultura, había estudiado en el politécnico y después en la UPN educación indígena; según su propia narración esto fue lo que le valió para ser nombrado el primer director del área de lengua y cultura de la U11M.

En esa ocasión, el Mtro. Custodio preparaba un informe para entregar al nuevo rector, el Dr. Rojas, y amablemente compartió conmigo parte de esa numeralia. La universidad intercultural inició labores en el año 2007 ofreciendo las carreras de lengua y comunicación, desarrollo sustentable, arte y patrimonio y gestión comunitaria. Como las demás universidades, ésta también inició labores de manera improvisada en aulas de la preparatoria, secundaria y primaria de Pichátaro; este peregrinaje duró tres años y fue en el 2011 que el inmueble oficial de la U11M quedó listo para ser ocupado.

De inicio hubo cierta polémica por definir el lugar donde se instalaría el plantel, en el panorama fueron considerados Cherán, Sevina y Pichátaro; sin embargo hubo consenso en dejar fuera a Cherán, porque ya había sido beneficiado con la instalación del Tecnológico, que en el mismo año que la U11M inició labores. Así que las opciones quedaron reducidas a decidir entre Pichátaro y Sevina. Los ejidatarios que estuvieron dispuestos a donar más hectáreas (40) fueron los de Pichátaro, así que la sede quedó definida y se acordó que en Sevina, con las 10 hectáreas que estaban dispuestos a donar, se

---

<sup>147</sup> Entrevista. Ciudad de México. 13 Octubre 2009.

instalaría la clínica de salud intercultural, esto con el objetivo de generar un circuito educativo e intercultural de Pichátaro hasta Cherán.

La población total de alumnos inscritos en la primera generación fue de 306. La distribución por carrera fue la siguiente: 107 inscritos en Desarrollo Sustentable, 102 en Lengua y Comunicación, 51 en Arte y Patrimonio y 46 en Gestión comunitaria. En el 2011 egresó la primera generación y del total de alumnos inscritos los graduados fueron 115, menos de la mitad, por lo que se hace evidente que de todas las universidades interculturales consideradas en este estudio, la UIIM fue la que enfrentó el más alto índice de deserción escolar. Cuando pregunté al Mtro. Custodio el por qué de este hecho, sin dudar, se refirió a los múltiples paros laborales que había enfrentado la universidad desde el 2008 hasta el 2012. En ese intervalo de tiempo, al menos hubo tres pausas de más de dos meses, en las que los docentes se fueron a manifestar a Morelia, exigiendo mejores condiciones de trabajo y la universidad prácticamente quedó abandonada.

Una vez que salió el Dr. Jacinto Zavala de la rectoría, la relación de los profesores con el Dr. Rodríguez (2º rector) se tornó sumamente complicada; hubo a lo largo de toda su gestión una serie de denuncias referidas a despidos injustificados y a condiciones laborales inseguras que hacía muy vulnerable su permanencia en la institución. Fue así que a partir del 2010, surgió el movimiento sindical de los trabajadores de la UIIM. Si bien es cierto, que ese movimiento fue celebrado por algunas otras universidades interculturales, como la UIG y la UNISUR, también repercutió, sin proponérselo, en la consolidación interna del plantel de Michoacán; fue tal la magnitud del impacto, que en el año 2010 no se pudo abrir la convocatoria de nuevo ingreso; ya que no se contaba con el suficiente personal docente que pudiera atender a la comunidad estudiantil.

Por otra parte, los jóvenes estudiantes también generaron su lucha con base en sus propias demandas, que esencialmente se referían a la ausencia de un plantel óptimo para recibir clases. Recordemos que si bien la UIIM empezó labores en el 2007, fue hasta el 2011, ya muy cerca del egreso de la primera generación, que el entonces gobernador, Leonel Godoy, entregó el inmueble parcialmente terminado.

Completando este cuadro, que nos permite comprender parte del contexto en el que la UIIM resolvía día a día sus diferencias, me permito hacer referencia a una información que me fue dada en Carapan, y que poco después pude corroborar a través de

tres notas informativas que salieron publicadas los días 9 y 10 de marzo del 2010 en el periódico Reforma, el Universal y La Extra de Michoacán.<sup>148</sup>

Estando en Carapan, un grupo de sujetos –todos varones- me abordaron para preguntarme qué hacía yo ahí. Debo aclarar que en todo momento fueron amables, pero se percibía a primera vista un claro tono de desconfianza. Recuerdo que lo primero que me dijeron es que me saliera de esa zona, porque aunque yo fuera profesora y a los profesores no les hacían nada, no era seguro estar circulando por esos caminos y menos siendo mujer.

Más allá de otros detalles sucedidos en ese encuentro totalmente imprevisto, lo que valió de esta plática, fue lo referido a su percepción sobre el pueblo donde estaba la UIIM:

“Allá llegaron los narcos a instalar un laboratorio, de los meros pesados; porque llevaron mucho dinero y pusieron un laboratorio para procesar droga. Ese laboratorio lo pusieron atrás de la universidad y apenas les cayó la federal. Se armó un escándalo tremendo, porque cómo iba a ser que junto a una escuela estuviera sucediendo eso, también por eso cerraron la escuela muchos días, no lo dijeron pero si tuvo que ver. Yo la verdad no llevaría a mis hijos ahí, mejor para Morelia, para Toluca o hasta México, pero aquí la situación está muy cabrona. El narco está muy metido ya por este lado, aquí mismo en Carapan la cosa no está fácil, luego luego el pueblo se dio cuenta que usted estaba aquí, por eso nos movimos, para ver quién era, aquí se desconfía hasta de la sombra de uno”<sup>149</sup>

Las últimas entrevistas en el contexto de la UIIM, sucedieron de una manera por demás *sui generis*. Dado que la buena fortuna no estuvo de mi lado en estas constantes visitas a Pichátaro; opté por moverme lo menos posible de la universidad y esperar por largas horas a que alguien apareciera y tuviese la disponibilidad de platicar sobre la universidad. Como toda espera, la mía no escapó a ser sospechosa, así que quien primero se acercó a preguntarme ¿qué hacía yo ahí o a quién esperaba? fue un intendente llamado Rodolfo, quien conocía bien parte de la historia de la universidad y en una larga plática compartió conmigo parte de su sentir sobre la UIIM.

Rodolfo era originario de Pichátaro y hablante de purépecha. Por su condición de campesino del pueblo, había asistido a las juntas de ejidatarios, donde se acordó ceder terrenos a la UIIM.

“Yo estoy contento de que ganamos la universidad para el pueblo. Pensábamos que la ganaría Sevina, pero nosotros dimos más tierra, dicen los profesores que nosotros somos la

---

<sup>148</sup> <http://www.eluniversal.com.mx/notas/664619.html> / <http://laextra.mx/editorial/D110816.pdf> /

<sup>149</sup> Plática. Carapan, Michoacán. Mayo 2012.

escuela más grande de todas las interculturales y que bueno, porque eso le hace bien al pueblo, a los de aquí. Yo platico con todos los muchachos, vienen más más de Sevina y Pichátaro, pero también hay quienes vienen de Carapan, Huetamo, Cotija, Cheran y Pátzcuaro. De mis hijos nadie había podido estudiar hasta la universidad, pero ya con esto, metí a mi hija la más chica aquí, a lengua y aunque a ella no le gustaba que habláramos en purépecha, pues ya ahora entiende las cosas distinto. Para nosotros los del pueblo no es fácil pagar en Morelia o Uruapan la escuela, se gasta mucho en el pasaje y la renta, pero ya con la escuela aquí, si veo que los muchachos del pueblo se vienen acá a prepararse. Me preocupa lo del trabajo, yo pienso que les deberían dar plaza para que así no tuviéramos esa inseguridad de que van a hacer luego”

¿Y cómo entró usted a trabajar aquí?, ¿le gusta?

“Pues sí, me gusta, yo veo que ahora viene más gente al pueblo, vienen a ver la escuela y pues eso hace que nosotros podamos vender más artesanía de madera que es a lo que nos dedicamos. Si me gusta y que bueno que no se la llevó Cheran, a la escuela. Yo empecé a trabajar aquí cuando me llamaron para lo de las juntas con los ejidatarios, ahí dijeron que quien quería trabajar y apoyar para ver el terreno y para limpiar los salones que estaban ocupando los muchachos en la preparatoria y la primaria y pues ya yo levanté la mano y también conocía al profe Matias y pues así me metí y muchos de la comunidad pues empezaron también a sacar su puesto de tortas o de chicharrones o atole para que los muchachos comieran, por eso le digo, como sea ha traído beneficios a la escuela ”<sup>150</sup>

En esa misma estancia donde conocí al Sr. Rodolfo, me encontré con Jesús Gaona, quien en ese entonces era estudiante del sexto semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable y pertenecía a la primera generación de la UIIM. Jesús, originario de la comunidad de Napizaro, municipio de Pátzcuaro, me contó que todos sus estudios los había desarrollado allá. Desde la primaria al bachillerato estuvo en Pátzcuaro.

“Yo la verdad nunca me consideré purépecha, mira yo soy de aquí y me siento campesino, pero no originario como dicen aquí. Para mi lo peor de la escuela ha sido estudiar la lengua; en mi comunidad nadie es hablante y a mi no me interesa, pero por tres semestres a fuerzas tuve que hacerlo y sigo sin entender nada, pero pues según que ya aprobé, ¿ves cómo hay trampa? Yo ya aprobé la materia y no sé nada, te juro que no entiendo ni se escribir lengua, ¿cómo pasé entonces?”

¿Por qué llegaste a la UIIM Jesús?, ¿cómo te enteraste de su existencia?

“Pues llegué porque no tenía otra opción, no elegí estar aquí, mis circunstancias no me dieron más opciones. Yo estudié el bachillerato tecnológico en Pátzcuaro y lo que realmente quería estudiar era agronomía, pero por cuestiones de dinero estaba difícil, ya que me tenía que ir a México y pues yo tengo hija y esposa y ya no se puede andar uno moviendo, por eso dejé mucho tiempo sin estudiar porque ya con familia no es lo mismo y mira yo tengo ya casi 30 años y apenas ando en esto de la universidad. Yo pasaba seguido por la *Tzipekua* [*nombre del inmueble donde se ubican las oficinas de rectoría de la UIIM*] que está en la

---

<sup>150</sup> Entrevista. Pichátaro. 11 de enero 2010.

carretera saliendo de Pátzcuaro y veía los anuncios de la universidad y pues ya me vine a informar y escogí desarrollo porque era lo que más se parecía a agronomía. Y pues si he aprendido cosas, lo de las ecotecnias es lo que más me interesa desarrollar y aunque a cada rato hay paro que por un concierto, que porque hay que ir a evento con la CDI, que porque hacen paros, pues me siento contento de estar ya terminando con esto”

¿Y qué vas a hacer saliendo Jesús?

“Yo me quiero dedicar a hacer una asociación independiente que ayude a las comunidades a lo de la sustentabilidad y a ser comunidades orgánicas libres de transgénicos. Yo no creo que el trabajo me lo deba dar el gobierno. Hay que trabajar en proyectos autónomos esa es la clave de la sustentabilidad, no depender de nadie. Quiero seguir estudiando una maestría<sup>151</sup> y dar clases de cosas prácticas. A mi todo eso de la interculturalidad no me interesa, para mi es puro rollo, lo necesario es poner en práctica técnicas fáciles en las comunidades que luego luego reflejen cambio o ganancia. Si yo voy y les digo a los de mi pueblo, que el diálogo de saberes y que las culturas me van a mandar a volar; aparte esas cosas la gente de aquí ya lo sabe, yo pienso que la universidad debería ser más técnica”<sup>152</sup>

Mi contacto con el cuerpo docente fue escaso. Sólo a dos profesores pude conocer y después abordar con ellos temas referidos a los cometidos de la UIM y las contingencias que enfrentaban. Me disculpo por ser reiterativa, pero en términos generales, afianzar el diálogo con los docentes de las distintas universidades interculturales no fue sencillo, muchas pláticas sucedieron en un marco informal, poco referían a su biografía y trayectoria académica y con mucho cuidado abordaban la crítica al modelo e insistían permanentemente en no ser nombrados en mi trabajo.

Gustavo López Loredó fue con el primer docente que tuve contacto directo en las instalaciones de la UIM. Antropólogo de formación, licenciado y maestro por la ENAH, se había sumado a este proyecto desde sus inicios.

“Realmente el asunto laboral para los antropólogos no está sencillo. Aquí estamos al menos cinco colegas antropólogos y yo creo que las interculturales van a representar lo que en su momento fue el INI. Nos vamos a tener que subir a este barco, quieras o no, porque es claro que las universidades de este tipo van a ser instaladas en todas las zonas indígenas que tu y yo conocemos y el modelo es también parte de un proyecto nacional, en el cual los antropólogos serán siempre aliados, no se si buenos o malos aliados, pero aquí estamos. Yo no quiero calificar si eso sea bueno o malo, no se trata de eso, pero no hay manera de pensar y construir estos espacios sin la participación de los antropólogos”

---

<sup>151</sup> Con Jesús sigo manteniendo comunicación. Supe en fechas recientes que empezó a trabajar como director en un centro de educación ambiental ubicado en Uruapan y que también colabora como profesor en la UNAM – sede Morelia. De su generación sólo 8 jóvenes se titularon y la mayoría volvió a sus comunidades porque no encontraron trabajo. Ante el problema del desempleo, Jesús empezó a desarrollar su proyecto productivo y que consiste en producir y vender nuez de macadamia y café orgánico en distintos mercados de la región.

<sup>152</sup> Entrevista. Pichátaro, Michoacán. 11 Enero 2010.

¿Y cómo va este proyecto aquí en Michoacán, Gustavo?

“Es muy complicado, hay una conjugación de fuerzas e intereses políticos que no es fácil de sortear ni de entender y cubre a todos los sectores, al docente, al administrativo, al estudiantil y al comunitario y me parece que en toda esta tensión permanente nos olvidamos de lo más importante: los estudiantes. Dejamos de pensar en ellos, pero esto es lógico, venimos de mundos distintos. La universidad maneja dos lenguajes contradictorios y no porque en sí mismo se proponga hacerlo, estamos también sujetos a la SEP y eso nos obliga a que pensemos todo el tiempo en lo de las competencias y habilidades como lo dicta el modelo neoliberal, pero la realidad cotidiana es otra. No contamos con los elementos para hacernos de la noche a la mañana en exitosos. Hay que entender primero la especificidad de la comunidad estudiantil, entender todo el trayecto que han vivido para llegar aquí y así luego empezar a manejar otros lenguajes. Yo imparto cursos en comunicación intercultural, y si, podemos decir cosas muy bonitas, pero no se si en el cotidiano, esa información de manera efectiva los estudiantes la comprenden y después si les es útil. También es cierto, que es temprano para evaluar, aquí apenas se está construyendo el edificio; el próximo año egresa la primera generación y ya con ellos afuera veremos que empieza a suceder. Me apena decir esto, pero hasta que los jóvenes de todas las interculturales estén fuera, es decir, sean egresados con título y cédula, podremos ver qué sucede, cómo participan del debate público de la autonomía y los saberes, como logran encontrar o construir sus espacios laborales. Lamentablemente el Estado, ni a ellos ni a nadie, puede garantizar en estos tiempos un lugar seguro para trabajar”<sup>153</sup>

Otra figura clave en la UIM fue el Dr. Vivaldo Matías, quien era originario de Pichátaro y representaba un personaje rector en la universidad, dado que en el periodo de Hugo Rodríguez, él ocupó el cargo de Secretario Académico de la universidad. Su labor quedó centrada en reflexionar, evaluar y modificar los contenidos de los planes y programas de estudio.

Me encontré con Vivaldo en la Ciudad de México en el mes de octubre del 2009; asistía en esa ocasión al foro sobre educación superior intercultural promovido por la UNISUR y la UACM. En nuestra entrevista fue claro y puntual.

“Mira yo no voy a hablar de lo que ya todos sabemos. No me interesa volver sobre el tema de la propuesta del Estado sobre la interculturalidad; sabemos de antemano que poco le importa y que estos modelos han sido instalados un poco para sanar su conciencia. A mí me parece que lo que es realmente urgente es pensar en lo que si podemos y debemos hacer los que ya estamos involucrados en estos modelos. Desde Michoacán te puedo decir que el objetivo es buscar y consolidar la identidad de las universidades interculturales ¿y cómo vamos a lograr eso? Muy fácil, centrando toda nuestra atención en el modelo educativo que básicamente se debe sostener y levantar sobre dos ejes: la lengua y la cultura. Esto nos obliga a pensar en nuevas formas pedagógicas que nos obliguen a pensar desde nuestra lengua y desde nuestra cultura. No podemos aplicar modelos pedagógicos viejos, porque la mayoría de éstos fueron puestos a prueba en primarias y secundarias y las universidades interculturales no pueden ser tratadas de la misma manera. Debemos de

---

<sup>153</sup> Entrevista. San Francisco Pichátaro. 9 de diciembre 2009.

reformular esas viejas premisas aportadas por el occidente. Las culturas originarias son las que verdaderamente van a potencializar el impacto de todas las interculturales en nuestro país. Yo estoy convencido que el debate epistemológico, ontológico y deontológico debe ser la apuesta de nuestras universidades para así poner a temblar al positivismo lógico y abrir la puerta a la verdadera reformulación del conocimiento”<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> Entrevista. Ciudad de México. 13 Octubre 2009.

## **VI. TODOS LOS CAMINOS ¿LLEVAN AL INDIGENISMO? ACCIONES, REACCIONES Y CONTRADICCIONES**

En distintos momentos de este proceso de investigación reconsideré la viabilidad de generar un contraste tan amplio a partir de cinco casos geográfica, social y culturalmente distantes. Esos lapsos de duda fueron consecuencia de las contingencias etnográficas que terminaron por convertirse en el sello distintivo de las estancias en campo. De un plan metodológico relativamente estable que tenía como objetivo comprender al modelo educativo intercultural superior dentro de los márgenes de las universidades, pasé a involucrarme con las familias y comunidades de origen de los estudiantes. Las entrevistas con la mayoría de ellos terminaron sucediendo en cualquier lugar menos en el aula y la universidad. Les conocí, escuché y reconstruí su historia desde la calle, los restaurantes, los jardines, las plazas, las bibliotecas, las cabinas de radio, los congresos, las fiestas y las casas en las sierras.

La situación con los profesores, rectores y funcionarios de los distintos niveles de gobierno no escapó a la misma lógica. Con la mayoría terminé coincidiendo fuera de sus lugares de trabajo. Nuestros encuentros sucedieron en la ENAH, la UACM, el CREFAL, el Paseo de la Reforma, la UAM, la UNAM, el CIESAS, la UDG y los pasillos de algunas universidades. Hubo incluso con quienes me encontré cuando ya no estaban involucrados con estas instituciones, manifestando poco ánimo para hablar del tema, porque esa experiencia literalmente ya formaba parte de su pasado.

A pesar de estos avatares ningún caso fue descartado. El proceso de investigación siguió adelante y aunque tomó un cauce distinto al originalmente planeado, los resultados de estos seguimientos extendidos me permitieron comprender por un lado, las dinámicas y los procesos históricos, políticos y culturales que atraviesan a las distintas universidades interculturales del país y por otro, reconocer el desplazamiento discreto de una educación indígena o bicultural a una de corte intercultural. Cada situación narrada y asociada correctamente al marco general de las políticas educativas indígenas arrojó una primera gran panorámica de lo que significa la experiencia educativa intercultural más allá de las aulas. Sobre los objetivos formales que estas instituciones persiguen, lo que genuinamente



revela su eficacia y transformación, son los giros en las historias de vida de los verdaderos protagonistas: los estudiantes y profesionales interculturales formados dentro de esos claustros universitarios.

Bajo este orden, las narrativas cobraron relevancia, una vez que se les contrastó con experiencias educativas bilingües previas nacidas en su mayoría bajo el seno de la política indigenista. El objetivo de este ejercicio fue poner a prueba la hipótesis de que nos encontramos ante un desplazamiento y sobreposición de *nuevas etiquetas* que no necesariamente representan un cambio o giro en las políticas educativas de estado.

A la luz de estos replanteamientos, hubo también importantes hallazgos de orden metodológico. Recuperar la perspectiva regional de la antropología fue vital para comprender las diferencias entre un campus y otro. Sin duda, las situaciones físico-geográficas, económicas y políticas de cada lugar donde se establecieron las universidades terminaron por influir en su desarrollo y consolidación. Pensemos tan sólo en las claras diferencias de uso y apropiación de los espacios interculturales entre la comunidad universitaria de la UIG frente al de la UIEM. La distancia que guardan una y otra con las capitales de sus respectivos estados, la existencia de vías y transportes terrestres que comunican a los distintos pueblos con la universidad, la amplia o limitada oferta educativa en la región, el contacto con la población *mestiza*, la vigencia de la lengua originaria y el sólido o nulo principio de organización comunitaria, terminan arrojando resultados totalmente distintos. Ninguno mejor o peor, solamente distintos. A pesar de que las dos instituciones desde sus orígenes se apegaron a la normatividad y a los lineamientos de la CGEIB, la UIG consigue como ninguna otra, una participación abierta de los estudiantes y de las distintas comunidades de la zona. En cierto sentido, esto puede atribuirse a la situación geográfica que guarda Malinaltepec, la cual se traduce en una clara lejanía con los centros políticos y económicos dominantes. Bajo el contexto de la montaña, es posible la consolidación de la misión comunitaria de la universidad, dado que en este ejercicio formativo le acompañan de manera cercana dos figuras de organización política clave: la policía y las asambleas comunitarias. Esto genera una ocupación y sobre todo una apropiación de la universidad muy distinto al que podemos reconocer en el plantel del Estado de México, el cual evidencia su utilidad desde el plano de las estructuras formales de poder como los partidos políticos. No olvidemos que la UIEM fue consecuencia de un compromiso de campaña del entonces candidato presidencial Vicente Fox y del también entonces candidato a diputado federal por el Partido Acción Nacional, Gustavo Garduño. Para el 2004 la UIEM se presentó como un compromiso cumplido de la administración

panista y para el 2006, se convirtió en una plataforma de relanzamiento de candidatos del Partido Revolucionario Institucional que finalmente ganó la mayoría en la entidad y en el municipio de San Felipe del Progreso en el 2012.

Estas dinámicas externas a las dos universidades, terminaron repercutiendo de manera directa en la organización interna. Dado el peso que cobra la asamblea comunitaria en la montaña de Guerrero, fue desde esta figura organizativa que se optó por decidir cuando quitar y poner a un nuevo rector o remover a ciertos profesores, lo que hizo que la UIG fuera vista desde el ámbito institucional como un campo sumamente inestable. En el Estado de México, la situación fue totalmente contraria, dada su cercanía con los distintos grupos y partidos políticos, la decisión de nombrar al rector y a los mandos medios terminó recayendo directamente en las esferas del gobierno estatal, cerrando con ello toda posibilidad de que los estudiantes, profesores o comunidades jugaran un papel activo en la selección de las personas que ocuparían estos cargos, al respecto es preciso señalar que nunca hubo muestras de inconformidad.

De ahí la necesidad de mirar más allá de las universidades, finalmente éstas constituyen espacios limitados que no necesariamente generan datos abrumadoramente significativos sin ser asociados a un contexto regional. En realidad en cuanto al organigrama, la división de licenciaturas, los planes de estudio y los modelos pedagógicos son bastante parecidas, incluida la UNISUR que busca marcar la diferencia al autoreconocerse como una universidad emanada de las bases populares o comunitarias. Difícil por tanto encontrar en esos márgenes su especificidad. Considero que la diferencia reside en la situación regional de cada institución y desde luego en las historias de vida y trayectos académicos de cada estudiante. Si conjugamos estos dos planos, es posible comprender la trascendencia que tiene o no la universidad en función de los usos públicos que hacen de ésta diversos grupos políticos locales, estatales o federales y en función de seguir con detalle lo que cada joven tiene que hacer para llegar a la escuela, es decir, los costos de traslado, el pago de inscripciones, el lugar que éste ocupa dentro de su unidad doméstica y las expectativas que sobre él o ella construye la comunidad y su familia.

En este sentido, la idea original de buscar la muerte o la sustitución de las prácticas y modelos indigenistas también perdió fuerza. Lo atendí, es cierto, e intenté generar un posicionamiento al respecto, pero las estampas etnográficas que obtuve fueron tan profundas, que finalmente me llevaron a centrar la atención en los usos renovados del paradigma de la educación intercultural bilingüe; el cual efectivamente no es nuevo, pero

bajo el contexto de la coyuntura y la transición política del año dos mil, adquirió ciertos matices y especificidades al llevarse al nivel universitario.

Resulta claro que las políticas públicas son modelos de prueba y experimentación con fecha de caducidad. Invariablemente, el cambio en los comportamientos sociodemográficos de cada país se traduce en nuevas dinámicas sociales y por tanto exige renovados planteamientos de intervención que busquen estar a la altura de distintas realidades. Por tal razón, la Universidad Intercultural debe ser vista - en principio - como un nuevo modelo que busca hacer más eficiente y amplio al sistema educativo en el medio indígena; aunque el dilema en el que queda atrapado y le hace parecer como *viejo o anquilosado*, es el tratamiento y sobreexposición que se hace del término cultura.

Desde el ámbito federal, el planteamiento que justifica la pertinencia de la Universidad Intercultural hace de la cultura su eje; ésta termina convirtiéndose tanto en protagónica como en distractora. Todas las acciones apuestan por *revivirle, rescatarle y mantenerle*, muy a la vieja usanza de la escuela particularista histórica alemana y norteamericana. Este tratamiento, sin duda termina impactando positivamente al Estado, dado que es una fórmula probada desde hace más de cincuenta años. En el ámbito nacional e internacional se celebran al unísono este tipo de iniciativas ya que denotan a un Estado *moderno* capaz de replantear y crear nuevas instituciones que incluyan a todos los grupos sociales, particularmente a los más vulnerables. Sin embargo el mismo hecho, no cobra igual relevancia dentro de las comunidades objetivo, porque desde esos contextos no se comparte *la angustia* sobre el devenir de *su* cultura, sino que preocupan cosas de otra índole, si se quiere mucho más inmediatas: tener acceso a la alimentación, al agua potable, a servicios de salud, a servicios educativos de calidad, que eventualmente en conjunto puedan traducirse en obtener un trabajo que les permita vivir dignamente. Este camino de doble vía, nos trae de vuelta a un problema añejo: la permanente tensión entre las aspiraciones locales y nacionales.

De ello se desprende la consideración de que si bien es cierto que la política pública no es la gran decisión instantánea en la cúspide del Estado (Aguilar; 1993) tampoco podemos creer que sea producto de un pacto social explícito - en este caso - entre los pueblos indios y el Estado - Nación con la sociedad nacional no india (Sarmiento; 2000 ) Todo parece indicar que estas políticas son resultado de una larga cadena de pactos entre los grupos que detentan el poder en distintos ámbitos, velando por intereses políticos muy

particulares, que la mayoría de las veces no corresponden con las necesidades e intereses inmediatos de las comunidades.

En este sentido hay coincidencia con Regina Martínez Casas, respecto a que en la *versión mexicana*, "las políticas sociales se han convertido en acciones paliativas para tratar de compensar las desigualdades sociales. Hasta allí todo resulta familiar, estamos acostumbrados a la existencia de programas del tipo de OPORTUNIDADES destinados a abatir la pobreza; sin embargo si estas políticas son miradas desde el ámbito legal, no deberían consistir en directrices para la ejecución de programas paliativos, sino constituir la normatividad para el cumplimiento de los derechos sociales" (2008:58) Bajo esta perspectiva, la Universidad Intercultural, parece representar una más de las acciones paliativas del Estado que busca subsanar en lo inmediato la falta de acceso a la educación superior de las poblaciones indígenas, cumpliendo con ello el derecho a la educación, pero dejando de lado el cumplimiento o discusión de otros derechos sociales, que son fundamentales para que un programa como el de las Universidades Interculturales tenga la contundencia deseada. Baste traer a colación la ausencia de discusiones tales como la autonomía, la actual situación de los territorios indígenas, la seguridad y el manejo de los recursos naturales.

Nombrar a una universidad como intercultural paradójicamente termina siendo uno de los grandes problemas. La asociación promovida entre lo intercultural y lo indígena, hacen parecer a estas instituciones como una suerte de *cápsulas del tiempo o nichos* en el que los estudiantes permanentemente se crean y recrean a si mismos a través de su *ethos*. Esto confirma que el uso y abuso indiscriminado del término cultura, termina convirtiendo a las universidades como espacios *exclusivos* para indígenas. De ahí que no dudo en señalar que una vez que el término intercultural es aprehendido por docentes, académicos, estudiantes, comunidades indígenas y funcionarios del sistema educativo nacional, lo *mexicanizan* y lo convierten en una *versión mejorada* del indigenismo, que efectivamente es novedoso porque se lleva al nivel de la educación superior, pero que en sus móviles y prácticas pedagógicas no consigue representar una transformación ni disminuir el descontento indígena respecto a la situación de atraso que siguen viviendo.

Para el análisis, es necesario diferenciar los logros e impactos políticos de los logros e impactos pedagógicos que arrojan las Universidades Interculturales. Sobre los primeros reitero que si *alguien* se ha visto beneficiado es el Estado y después, las distintas entidades federativas que acogieron al modelo. Este impacto bien puede medirse en el ámbito

electoral. La publicidad y difusión, sea de la Universidad o de los grupos políticos locales y estatales mandando mensajes desde la Universidad, repercutió directamente en los comportamientos electorales del 2012. Como ya se ha señalado, el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México - sin duda el más extremo - convirtió a esta institución en una verdadera plataforma política no sólo para el entonces candidato a la presidencia de la República Enrique Peña Nieto, sino también para los candidatos a diputados federales, locales y presidentes municipales. Y en este tramado político si alguien jugó un papel clave como intermediario fue el rector, quien en ese entonces invitó a los candidatos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la universidad, pagó desplegados en los periódicos estatales y se mandó a hacer entrevistas, para presentarse como una joven promesa de la nueva educación intercultural del país. Al respecto traigo a colación las palabras de Lourdes Casillas, quien me narró como el rector les intimidó diciendo que con la nueva administración federal el ocuparía el cargo de Fernando Salmerón y todos ellos tendrían que irse.

Ahora bien, en cuanto a lo pedagógico difícil resulta evaluar por el momento los logros explícitos. Seguimos estando frente a un modelo joven que a nivel nacional apenas cuenta con cinco o seis generaciones de egresados. De las entrevistas sostenidas con distintos estudiantes y profesionales de las Universidades Interculturales, hay coincidencia en no saber en qué consiste el modelo pedagógico intercultural. Todo indica que lo que marca la diferencia es que se enseñan distintas lenguas nacionales, pero esta práctica no se traduce en una revitalización y uso efectivo de éstas tanto al interior como al exterior de las escuelas. Al respecto, Gunther Dietz y María Bertely me expresaron interesantes críticas a tomar en cuenta en la necesaria reorientación pedagógica que deberán tener en el futuro las Universidades Interculturales. Dietz considera que:<sup>155</sup>

“Aunque oficialmente el indigenismo ya no se practica, el modelo educativo bilingüe o bicultural ha sido el más exitoso en México, siendo hasta hoy vigente y emanado directamente del indigenismo no de la propuesta intercultural”.

Por su parte Bertely señala que el riesgo más evidente en la falta de renovación de las prácticas pedagógicas en el marco de las Universidades Interculturales.<sup>156</sup>

“Es que asistimos a un fenómeno de escolarización étnica, es decir se mazahuiza la educación - por ejemplo- y aunque es paradójico, ese fenómeno lo promueven los caciques

---

<sup>155</sup> Entrevista. Cuernavaca, Morelos. 4 febrero 2011.

<sup>156</sup> Entrevista. Cuernavaca, Morelos. 7 enero 2011.

culturales, es decir los profesores bilingües de las propias comunidades, surgidos de los modelos educativos indigenistas”\_

Bajo una justa lectura, estas contradicciones no sólo evidencian la incapacidad del Estado de comprender y atender el *problema* de la diversidad lingüística y cultural más allá del ámbito educativo, los intermediarios y la *intelligentsia* indígena contribuyen también a la reiteración e incluso consolidación de esas contradicciones.

En este tenor, José del Val, titular del programa México Nación Multicultural, me manifestó:<sup>157</sup>

“Somos un país embarazado de legislación sobre pueblos indígenas, pero incapaz de llevar a efecto y cumplimiento estos cambios jurídicos”

En México, la firma de convenios nacionales e internacionales en materia indígena están condenados a nunca hacerse efectivos o a serlo sólo parcialmente. Parece ser que su *verdadera* utilidad se reduce a consolidar en lo público, la imagen de un Estado moderno pluricultural a través de la creación de distintas instituciones. La Universidad Intercultural es muestra de ello.

Una vez que estas instituciones se trasladan al ámbito local, terminan convirtiéndose en administradoras de programas de orden paliativo. Gracias a la participación y manejo elemental del *viejo* modelo indigenista por parte de todos los intermediarios, llámense rectores, profesores, autoridades federales o estatales, esto es posible. Esta es la razón por la cual, las políticas indigenistas son hasta hoy un componente importante de la formación social, cultural y política de la sociedad mexicana (Saldivar; 2008)

Mientras la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe no logre *interculturalizar* a todo el sistema educativo nacional o al menos llevarle a un nivel pre - universitario, será difícil creer que las prácticas indigenistas que tanto se critican han quedado invalidadas. Si el objetivo es tal, es necesario identificar que es lo que imposibilita que la Universidad Intercultural sea comprendida y operada como nuevo modelo y no como una propuesta más de corte indigenista.

---

<sup>157</sup> Entrevista. Ciudad de México. 16 agosto 2010.

En la versión de Gonzalo Aguirre Beltrán, el indigenismo era claro en sus fines: conciliar a las comunidades con la región, para después dar paso de manera *natural* a la integración nacional, ¿cómo se lograría? con la instalación estratégica de centros coordinadores indigenistas regionales que articularan las acciones de distintas dependencias gubernamentales. Ahora bien, ¿cuál es el fin último del modelo universidad intercultural o si se prefiere de la CGEIB?, ¿conciliar a la comunidad con la comunidad?, ¿hacer de los estudiantes una suerte de guardianes de la tradición e identidad indígena? Si partimos del hecho de que lo que se busca es incorporar a la cultura indígena en las funciones sustantivas de la universidad tenemos que preguntarnos, ¿cómo es que esto se lleva a cabo? si la respuesta es la recreación, invención y representación de conocimientos y tradiciones *originarias o ancestrales* desprovistas de toda noción de cambio, poder y conflicto, lo único que hasta hoy se ha logrado consolidar, son instituciones periféricas que difícilmente lograrán en el mediano plazo insertarse en el gran marco y debate de la situación de las universidades en México.

Mientras que la educación intercultural, como proyecto de Estado, necesite *recrear y pasear* a los indios muertos, no tendrá nada que ofrecer en las discusiones de fondo sobre los derechos de los pueblos indígenas. En tanto que no haya una respuesta consensuada a estas críticas y preguntas, la única certeza con la que contamos es que seguimos siendo un país que vive de y sobre las ruinas. Hecho que revela la ausencia de claridad respecto a lo que el Estado quiere lograr con la promoción e instalación de este modelo educativo a nivel superior.

Con base en lo que arrojan los testimonios de docentes y rectores, es plausible pensar que la respuesta probable deba de construirse a partir de situar a la universidad intercultural como nuevo líder de un movimiento pedagógico nacional que involucre directamente a las comunidades indígenas en el desarrollo de los planes educativos de todos los niveles formativos.

Es cierto que las escuelas normales de profesores y particularmente la Universidad Pedagógica Nacional han ocupado por mucho tiempo ese lugar. Sin embargo, algo debe significar el hecho de que en los últimos diez años haya sido necesario abrir dentro de estas instituciones programas formativos de corte intercultural. Ello revela que los modelos pedagógicos clásicos han quedado agotados y por tanto tiene lugar un valioso campo de oportunidad para las Universidades Interculturales. Al ser estos los espacios académicos

que en estricto sentido forman especialistas en la temática intercultural, es oportuno pensar que tendrán que posicionarse como líderes en este movimiento, que aspira a ser nacional.

Es necesario tener medida. La Universidad Intercultural no puede ni debe resolver todos los problemas que implica la diversidad étnica. Es cierto que a este proyecto lo atraviesa la noción de justicia, pero este ideal pierde toda fuerza, cuando en el marco de la monumentalidad que rodea a las universidades, las acciones de transformación social se reducen al *rescate* de la cultura. Los fines deben de ser otros, esencialmente estar acotados a resolver de manera efectiva las problemáticas educativas de las que los propios estudiantes y egresados han sido protagonistas. En palabras de María Bertely, “es necesario *pedagogizar* la problemática indígena desde la Universidad”<sup>158</sup> y este escenario es el idóneo porque como señala Dietz, “tiene la gran virtud de hacer converger en un mismo espacio a víctimas y verdugos de la educación castellanizante”<sup>159</sup>

Desde otra perspectiva, la correlación entre oferta y demanda educativa en los sectores indígenas es un indicador necesario, más no suficiente, para argumentar la pertinencia y los fines de la Universidad Intercultural. Es cierto que “los jóvenes que provienen de grupos en situación marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que 45 por ciento del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente 11 por ciento de quienes habitan en sectores urbanos pobres y 3 por ciento de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. La participación de los estudiantes indígenas es mínima” (Schmelckes, 2005:9). Por si fuera poco “cerca de la mitad de los indígenas que están en la escuela primaria el día de hoy representan la primera generación de sus familias que asiste a la escuela...ello es indicativo de la desigualdad educativa de la que han sido y son objeto” (Schmelckes, 2005:11)

Si relacionamos estos dos panoramas estadísticos, se comprenden dos situaciones que son constantes en todas las universidades. La primera es la permanente queja de los profesores respecto a la deficiente formación educativa con la que llegan estos jóvenes a la universidad. Esta crítica evidencia un grave pecado de omisión: la historia de vida de cada estudiante. Conocer los obstáculos que ha tenido que sortear para llegar al aula universitaria es un ejercicio indispensable para operar de manera óptima un modelo intercultural de tan

---

<sup>158</sup> Entrevista. Cuernavaca, Morelos. 7 enero 2011.

<sup>159</sup> Entrevista. Cuernavaca, Morelos. 4 febrero 2011.



ambiciosos alcances. Por el perfil y las particulares situaciones que llevan a muchos de los profesores a insertarse en las filas de las universidades, se omiten las especificidades que rodean a estos jóvenes y se espera un comportamiento y rendimiento escolar que no corresponde con la realidad de los contextos indígenas.

La segunda situación que refiero está asociada a lo insuficiente del criterio estadístico para justificar la pertinencia y los fines de la universidad. La situación sociodemográfica que tenemos enfrente es mucho más compleja que la que imaginan los autores intelectuales de este modelo. En la numeralia oficial se pierde de vista que culturalmente los jóvenes indígenas viven en la comunidad, pero socialmente están en las ciudades, en las fábricas, en el comercio informal, son migrantes y están a la moda. El hecho de que estos dos planos se desdibujen en los discursos institucionales, termina generando un proceso formativo en tensión. La forzada dinámica relacional entre los estudiantes, la universidad y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios desembocan en conflictos de orden público y privado. Las historias de vida halladas en la UIEM, la UIIM y la UNICH evidencian que la comunidad y/o la familia construye cierto tipo de expectativas, mientras que los jóvenes, dentro de su proceso formativo, generan otras que la mayoría de las veces van en sentido contrario a la permanencia y a la participación activa dentro de sus pueblos. Este fenómeno no debe catalogarse como *malo* o como síntoma de *pérdida identitaria*, simplemente debe ser analizado en el gran marco del perfil de los jóvenes en México.

Hoy pienso que la mayor debilidad de la propuesta Universidad Intercultural, es que fue pensada para unos jóvenes indígenas que no existen más que en el imaginario romántico del escritorio. Recuerdo perfectamente que el día de la graduación de la primera generación de la UIEM, muchos funcionarios se preguntaban con cierto dejo de angustia ¿por qué los jóvenes no se habían presentado ataviados con su traje tradicional?. Un hecho similar sucedió en la UNICH cuando se graduó la segunda generación. Eusebio subió al estrado para dar su discurso vistiendo el traje *originario* de San Andrés Larrainzar, pero en cuanto la ceremonia terminó, cambio sus ropas por un traje de color negro y se puso corbata. Tengo presente que al menos tres funcionarios y profesores, le cuestionaron, con cierta severidad, el por qué había hecho eso. Eusebio me dio la respuesta: a su graduación y a la fiesta había invitado a dos chicas del CONAFE de San Cristobal de las Casas y no quería que lo vieran con esas ropas, porque entonces no iban a querer bailar con él.

Ahora bien, la agencia y las dinámicas subjetivas tanto del Estado como de los sujetos de análisis, deben tomarse en cuenta para señalar, en términos positivos, lo que hasta hoy han logrado las Universidades tanto en las entidades donde se han instalado, como en los jóvenes que participan de ellas.

Sin duda la reactivación económica de cada región intercultural fue posible por la instalación de las Universidades. Tanto en Pichátaro, Michoacán, como en San Felipe del Progreso, Estado de México, los pobladores de las comunidades terminaron siendo contratados como trabajadores para desarrollar la obra. Se que esto suena burdo, pero en reiteradas ocasiones, funcionarios de la CGEIB y de las universidades señalaron que esta "inclusión" evidenciaba como las comunidades poco a poco se iban apropiando de estos espacios. No comparto esta idea, pero debo decir que muchos de los habitantes de estas zonas, agradecieron la oportunidad de tener trabajo por un tiempo e incluso de tener la posibilidad de integrarse de manera permanente como conserjes, secretarias o trabajadores administrativos.

En este tenor, las universidades transformaron a la mayoría de los poblados donde se instalaron. En un intervalo no mayor a cinco años, en San Felipe del Progreso, Pichátaro e incluso Malinaltepec, se generaron hoteles, casas de huéspedes, cafés internet, misceláneas, comedores, cocinas económicas, papelerías y nuevas rutas de transporte. Las cabeceras municipales incrementaron notablemente su dinámica económica, lo que se tradujo en que los habitantes de la zona se sintieran privilegiados y agradecidos por ser los elegidos para instalar las escuelas.

Desde el sector profesional y estudiantil sucedieron también varias cosas positivas. La Universidad se convirtió en la gran oportunidad para acceder a la educación superior por vías menos complejas; las mujeres han sido hasta hoy las más beneficiadas. En la suma general de los datos obtenidos, ellas representan más del cincuenta por ciento de la población estudiantil. Sobre el hecho de que han podido especializarse en campos académicos novedosos, la estancia en la universidad les ha permitido alargar su proceso de alianza y/o maternidad al menos por cuatro años, lo cual ha repercutido en la dinámica social, económica y cultural de muchas mujeres y sus respectivas unidades domésticas o comunidades. No me corresponde decir si esta transformación es positiva o negativa, simplemente tomo en consideración lo que muchas de estas profesionales y estudiantes me dijeron, "la universidad me dejó estar tranquila más tiempo".

Otra consecuencia sobresaliente descansa en que la Universidad logró conciliar a los jóvenes con su ser indígena. Muchos de los números oficiales de los planteles se vieron modificados hacia el segundo o tercer año de actividades. Es decir, al momento de censar a los alumnos de nuevo ingreso éstos negaban ser parte de una comunidad indígena o ser hablantes de alguna lengua nacional distinta al español. Sin embargo, conforme se fueron sucediendo los semestres y los estudiantes comprendieron a su manera, el sentido y el fin de la educación intercultural, ellos mismos replantearon su adscripción étnica y sus habilidades lingüísticas, teniendo como resultado un incremento de jóvenes indígenas y hablantes. Esta reconciliación, innegablemente impactó directamente en el ámbito comunitario. Abuelos, padres de familia, hermanos menores, autoridades civiles y religiosas reconocieron que fue el paso de estos jóvenes por la Universidad lo que les llevó a transitar de una identidad negativa a una positiva.

El pronunciamiento afirmativo sobre el bilingüismo y las acciones pedagógicas asociadas a la recuperación, revitalización e impulso de las distintas lenguas nacionales arrojaron buenos resultados. Muchos jóvenes egresados lograron insertarse al ámbito laboral, a través de distintos convenios de colaboración con el INALI, la SEDESOL, la CDI, el CELALI (para el caso de Chiapas) y el CEDIPIEM (para el caso del Estado de México). Bajo un contraste crítico, debemos tener en cuenta que tanto las experiencias indigenistas como las interculturales, terminaron llevando a estos profesionales a escenarios laborales sobradamente ordinarios: ser traductores o profesores bilingües. Pese a ello, considero que son indicadores positivos, en tanto que han logrado articular a distintas instituciones de los diferentes niveles de gobierno, en favor de una inclusión y reconocimiento lingüístico.

El mirar más allá de los contenidos de los programas de estudio y las carreras profesionales que ofertan las Universidades Interculturales, termina revelándonos el giro más innovador de este modelo: superar los discursos raciales sobre mestizaje, asimilación y aculturación. Probablemente esto constituye la gran diferencia con el indigenismo; aunque no logre superar la asociación directa de sus acciones con un modelo de desarrollo nacional. Sin duda, el hilo de continuidad de las políticas de Estado hacia los indígenas es más fuerte de lo que creemos.

La construcción de esta crítica sobre la trayectoria y desplazamiento de los modelos educativos indigenistas hacia los interculturales, obliga a dedicar unas últimas líneas al lugar que ocupa la antropología en este viraje. En el contexto del indigenismo tuvimos relativa certeza del papel que desempeñaron los antropólogos. Notables figuras de la antropología

mexicana se tornaron como etnógrafos de tiempo completo para producir ideas, crear modelos y experimentar con ellos; todo en un marco de diálogo y colaboración -no exenta de conflicto- con autoridades y agentes de los distintos niveles de gobierno.

Bajo el contexto de la interculturalidad, los antropólogos destacan por su ausencia y silencios prolongados. Lo que obliga a preguntarnos ¿dónde quedó la antropología en estos casi veinte años? Más allá de saber que muchos de estos profesionales han participado en la evaluación de los primeros resultados del modelo Universidad Intercultural, los aportes en la construcción de la propuesta fueron magros. Estoy convencida que muchas de las debilidades de las Universidades se habrían evitado si al menos los antropólogos hubieran puesto en las mesas de diálogo un hallazgo añejo, pero vigente: la comprensión de los sujetos de las comunidades como agentes activos.

Es inquietante que el distanciamiento e incluso desdén que los antropólogos manifiestan hacia la propuesta intercultural, nos arroje como consecuencia la necesidad de llevar a cabo una reformulación de esta comunidad científica. El que la antropología en el contexto mexicano, no haya logrado deshacerse de sus nociones dicotómicas, la enfrenta a una crisis más y todo parece indicar que este momento liminal está siendo aprovechado por la retórica y los modelos interculturales que frontalmente llegan a retarla y a sustituirla. No es asunto menor, que la Universidad Nacional Autónoma de México haya optado por abrir una licenciatura en desarrollo y gestión intercultural, no así en antropología.

Nos quedan por delante muchas preguntas de investigación. Si de manera efectiva las propuestas interculturales constituyen campos renovados de conocimiento, será necesario identificar si desde ese nuevo frente se logran superar las dicotomías que tanto se critican a la antropología. En otro sentido, la ecuación: antropología, indigenismo y educación, tenía como objetivo recibir en las escuelas indios y egresar mexicanos. En la ecuación intercultural, ¿cuál es el objetivo?, ¿recibir mexicanos y egresar indios? si esto así, será preciso que estos ideólogos nos revelen ¿cuál es fin de ser indio otra vez?

Por último, la arraigada idea entre antropólogos y profesionales interculturales de que la persistencia de formas coloniales son las que siguen fomentando la discriminación y explotación de la población indígena, termina consolidando a dos falsos culpables de esta situación de retraso: los españoles y el occidente. Sobra decir que ninguna de estas figuras y muletillas sirven en la actualidad para generar un diálogo, una explicación y una solución.

Más allá de las fobias y filias que despiertan el indigenismo y la interculturalidad, lo que es cierto es que ninguno de los dos modelos ha sido capaz de preguntarse el papel que tiene el Estado moderno liberal –como proyecto social– en la persistencia e incluso fomento de distintas formas de explotación que hasta hoy las comunidades indígenas siguen denunciando. Por tanto confirmo que asistimos a una sustitución de etiquetas políticamente correctas, no así a una transformación de fondo que evidencie un proyecto de justicia social incluyente.

# BIBLIOGRAFÍA

Abrams Philip

1988 Notes on the Difficulty of Studying the State (1977) en Journal of Historical Sociology, Wiley Blackwell, United Kingdom, pp. 58 - 89

Aguilar Villanueva Luis F.

1993 La implementación de las políticas públicas. Antología de Política Pública, tomo IV, Porrúa Editores, México, 285 p.

Aguirre Beltrán Gonzalo

1957 El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México, Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional Indigenista/ Universidad Veracruzana, México, 238 p.

1961 La universidad Latinoamericana, Universidad Veracruzana, México, 203 p.

1967 Regiones de Refugio. El Desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica, Fondo de Cultura Económica, Instituto Nacional Indigenista, Universidad Veracruzana, México, 371 p.

1973 Teoría y práctica de la educación indígena, Colección Sep – Setentas Número 64, México, 282 p.

1976 Aguirre Beltrán: Obra polémica, Secretaría de Educación Pública/ centro de Investigaciones Superiores, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 227 p.

Aguirre Beltrán Gonzalo y Ricardo Pozas Arciniega

1954 La política indigenista en México. Métodos y Resultados, Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública, México, 256 p.

Antequera Nelson

2010 Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena, México, UAEMex, 230p.

ANUIES

2005, Vincular los caminos a la educación superior. Pathways to Higher Education, México, Universidad de Guadalajara, 230p.

Barquín Cendejas Alfonso

2012 Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas públicas: las universidades interculturales, Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias Antropológicas presenta, UAM, 380 p.

Begoña Aretxaga

2003 Maddening States en Annual Review of anthropology, Volume 32 Palo Alto California, USA, pp. 393 – 410

Bengoa José

2009 ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?, Cuadernos de Antropología social N° 29, pp. 7–22.

Benhabib Seyla

2006 Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global, España, Katz editores, 337p.

Bertely Busquets María

1998 Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Educación presenta, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Aguascalientes, 355 p.

Bocara, Guillaume y Sylvia Galindo (Editores)

2000 Lógica mestiza en América, Instituto de Estudios Indígenas, Chile, 204 p.

Boccaro Guillaume y Patricia Ayala

2011 La nacionalización del indígena en tiempos de multiculturalismo neoliberal, Forum for Inter- American Research (FIAR), La nacionalización del indígena en tiempos de multiculturalismo neoliberal.

[http://www.interamerica.de/volume-4-2/boccaro\\_ayala/](http://www.interamerica.de/volume-4-2/boccaro_ayala/)

Bonvecchio Claudio (Introducción, selección y notas)

1995 El mito de la universidad, Siglo XXI, México, 285 p.

Calderón Molgora, Marco Antonio

2004 Historias, procesos políticos y cardenismos. Cherán y la Sierra Purhépecha, El Colegio de Michoacán, México, 339 p.

Casillas Muñoz María de Lourdes y Laura Santini

2006 Universidad Intercultural. Modelo educativo, SEP – Coordinación de Educación intercultural y bilingüe, México, 285 p.

Castellanos Laura

2008 Corte de caja. Entrevista al Subcomandante Marcos, México, Grupo editorial Endira, Alterno, Bunker, 136 p.

CDI

2006 Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Serie Cuadernos de Legislación Indígena, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 22 p.

CEMCA

1982 Indianidad e indigenismo en América Latina, México, Centre d'Etudes Mexicaines et Centramericaines, Instituto Indigenista Interamericano, 354 p.

2008 Educación Superior ante los Pueblos Indígenas, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Embajada de Francia, México, 123 p.



CONACYT

- 1992 Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Etnografía de la Educación, No. 42, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma Metropolitana, 167 p.

CONACULTA – INAH

- 2003 Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales. Educación: perspectivas antropológicas No. 62, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad de la Ciudad de México, 194 p.

Comas Juan

- 1976 La Antropología Social aplicada en México. Trayectoria y antología. Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social No 16, México, 352 p.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI)

- 2010 Cédulas de información básica de los pueblos indígenas de México 1990-2010, Unidad de Planeación y Consulta. Dirección de Información e Indicadores, México. [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1327%3Acédulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1327%3Acédulas-de-informacion-basica-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-&catid=38&Itemid=54)

Cordera Rolando y Alicia Ziccardi (coords.)

- 2000 Las políticas sociales de México al fin del milenio. Diseño y gestión UNAM – Editorial Porrúa, México, 825 p.

De la Peña Guillermo

- 1981 El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación, El Colegio de Michoacán, México, 164 p.

De la Peña Guillermo (comp.)

- 1987 Antropología social de la región Purépecha, El Colegio de Michoacán, Michoacán, 228 p.

2000 "Continuidad y cambio en la política social hacia los indígenas" en Las políticas sociales de México al fin del milenio. Diseño y gestión, UNAM – Editorial Porrúa, pp. 555 – 576.

2002 "La educación indígena. Consideraciones críticas" en Revista Sinéctica, ITESO, Guadalajara, México. Pp- 46 – 53

De la Peña Guillermo y Luz Elena Galván de Terrazas

1978 Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México, Cuadernos de la Casa Chata no. 12, CISINAH, 132 p.

Dietz Gunther

1999 Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purépecha, Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 21, Vol. 1, N° 1-3, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 35-60.

2003 Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Universidad de Granada, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), España, 223 p.

Escalona Victoria José Luis

2012 Perspectivas etnográficas en Chiapas, México, desde una antropología del poder en Revista Mexicana de Sociología 74, No. 4 (octubre – diciembre del 2012), Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 533 - 560

Favre, Henri

1998 El indigenismo, Fondo de Cultura Económica, Colección popular no. 547, México, 153 p.

Freire Paulo

1978 Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México, 245 p.

Gallart Nocetti María Antonieta y Cristina Henríquez Bremer

2006 Indígenas y educación superior: algunas reflexiones, Universidades, julio- diciembre, pp. 27-37.

González Ortiz Felipe

- 2004 La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural, Ciencia Ergo Sum, vol. 11, núm. 3, noviembre, UAEMex, México, pp. 303-307
- 2006 Breve recuento de la primera universidad intercultural de México, Colección Documentos de Investigación, No. 112, Colegio Mexiquense, México, 19 p.
- 2007 Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernización, Cuadernos Interculturales, vol. 5, núm. 9, segundo semestre, Universidad de Valparaíso, pp. 63-89.

González Ulloa Aguirre Pablo Armando (coord.)

- 2008 El multiculturalismo. Una visión inacabada, desde la reflexión teórica hasta los casos específicos, Plaza y Valdés / UNAM, México, 189 p.

Gutierrez Chong Natividad, Marcela Romero G. y Sergio Sarmiento S. (coords.)

- 2000 Indigenismos. Reflexiones críticas, INI, México, 256 p.

Gutierrez Martínez Daniel (comp.)

- 2006 Multiculturalismo. Desafíos y Perspectivas, UNAM, Colegio de México, Siglo XXI editores, 189 p.

Gutierrez Martínez Daniel y Helene Balsley (coordinadores)

- 2008 Revisitar la etnicidad. Miradas cruzadas en torno a la diversidad  
El Colegio de Sonora, El Colegio Mexiquense, Editorial Siglo XXI, México,  
430 p.

Hale Charles

- 2007 Más que un indio : ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala,  
Guatemala, AVANCSO, 351p

Hernández, Rosalva Aida, Sarela Paz y María Teresa Sierra (coordinadoras)

- 2004 El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: Neoindigenismo,  
legalidad e identidad, CIESAS – Editorial Porrúa, México.

Illich Ivan

1975 La convivencialidad, Barral editores, Barcelona, 148 p.

Joseph Gilbert y Daniel Nugent

2002 Aspectos cotidianos de la formación del Estado, Editorial Era, México, 292 p.

Kemper Robert

2011 Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los Proyectos Tarascos, Relaciones 128, otoño 2011, vol. xxxii, COLMICH, pp. 209-241

Klesing-Rempel Ursula y Astrid Knoop (comp.)

1999 Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural, Plaza y Valdés, México, 299 p.

Laclau E y Ch. Mouffe

1987 Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia, Siglo Veintiuno Editores, Madrid.

Llanes Ortiz Genner de Jesús

2008 "Interculturalización fallida: Desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México" en: Educación Superior ante los Pueblos Indígenas, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Embajada de Francia, México, pp. 49 – 63.

Martínez Regina

2008 Políticas sociales para indígenas urbanos o 'del dicho al hecho, Revista del Colegio de San Luis, Vetas, número 28, año X, enero-junio, pp. 57-74.

Mato, Daniel

2005 Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas, Revista ALCEU, volumen 6 , no. 11, Brasil, pp. 120 – 138

McKim Robert y Jeff McMahan (Comps)

2003 La moral del nacionalismo. Orígenes, Psicología y dilemas de parcialidad de los sentimientos nacionales, Vol. 1, Gedisa, Barcelona, 281 p.

Medina Andrés y Carlos García Mora

1983 La quiebra política de la Antropología Social en México (Antología de una polémica) Universidad Nacional Autónoma de México, México, 422 p.

Moreno Márquez Gorka.

2007 La ciudadanía como meta de la tríada republicana, 20 (enero-abril), pp. 35-54.

Naïr Sami

2006 Diálogo de culturas e identidades, Editorial Complutense, Madrid, 45 p.

Nahmad, Salomón

2000 La culminación del indigenismo y la inclusión de los pueblos indios a la nación, Indigenismos. Reflexiones críticas, INI, México, pp. 23-50.

2008 Compromiso y subjetividad en la experiencia de un antropólogo mexicano, Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, 2008, enero-junio, vol. LXIII, no 1, pp. 75-119.

Navarro Gallegos César

2005 La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa editores, 323 p.

Nolasco Margarita (coordinadora)

2009 Los pueblos indígenas de Chiapas : Atlas etnográfico, Colección Divulgación, México, Gobierno del Estado de Chiapas, INAH, 491 p.

Nordstrom Carolyn

2004 Shadows of war. Violence, power and international profiteering in the twenty – first century, University of California Press, United States of America, 290 p.

Oehmichen Cristina

1999 Reforma del Estado: política social e indigenismo en México 1988 – 1996, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 259 p.

Olivos Santoyo Nicolás y Hadlyyn Cuadriello Olivos

2012 La etnografía: El descubrimiento de muchos Méxicos profundos. entrevista a Andrés Fábregas Puig, Andamios, Volumen 9, número 19, mayo–agosto, pp. 161–196

Portal Ariosa Ana María y Xóchitl Ramírez

1995 Pensamiento antropológico en México: un recorrido histórico, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México, 146 p.

Pria Olavarrieta Melva

2000 “Indigenismos” en Indigenismos. Reflexiones críticas, Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 13 - 22

Rodríguez Miguel Ángel (coordinador)

2004 Educación, ciudadanía e interculturalidad. Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Observatorio Ciudadano de la Educación, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Contracorriente A.C, México, 318 p.

Rockwell Elsie

2007 Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINESTAV, México, 406 p.

Saénz Moisés

1993 Carapan, Organización de Estados Americanos (OEA), Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET) y Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México.

Saldívar Tanaka Emiko

2008 Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo, Universidad Iberoamericana, Editorial Plaza y Valdés, México, 200 p.

Sánchez, Consuelo

1999 Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía, Siglo Veintiuno editores, México, 247 p.

Sariego Juan Luis (Comp.)

1998 El indigenismo en Chihuahua, Escuela Nacional de Antropología e Historia-Chihuahua, Chihuahua, 219 p.

Sarmiento Sergio

2000 "Movimiento indígena en México y reforma del Estado: hacia una política indigenista de Estado" en Las políticas sociales de México al fin del milenio. Diseño y gestión, México, UNAM – Editorial Porrúa, pp. 521 - 532

Sevilla Jordi

2012 Para qué sirve hoy la política. Una Democracia para escépticos, RBA, Barcelona, 331 p.

Schaffhauser Mizzi Philippe

2010 El proyecto Carapan de Moisés Sáenz: Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural, "Independencias - Dependencias - Interdependencias VI Congreso CEISAL 2010, Toulouse: France.

<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/50/40/50/PDF/PSchaffhauser.pdf>

Schavelzon Salvador

2010 La antropología del estado, su lugar y algunas de sus problemáticas, Publicar en Antropología y Ciencias Sociales VIII (IX), pp.1-24.

Schmelkes Sylvia

2008 Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?, Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la educación, Universidad Iberoamericana, s/p.

2005 "Vinculando los caminos a la educación superior" en Vincular los caminos a la educación superior. Pathways to Higher Education, México, Universidad de Guadalajara, pp. 9 – 20

Sharma Aradhana y Akhil Gupta (eds.)

2006 The anthropology of the state. A reader, Blackwell Publishing, Great Britain, 410 p.

Swadesh Morris

1939 Proyecto de plan de educación indígena en lengua nativa tarasca, Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937-1948), Vol. 3, No. 3, pp. 222-227.

Torres Carlos Alberto

2007 Democracia, educación y multiculturalismo, Siglo XXI, México, 363 p.

Vázquez Luis

2005 El indigenismo en Michoacán y los motivos actuales para su rememoración, Ponencia presentada en el LXV Aniversario del Primer Congreso Indigenista de Pátzcuaro, México, pp. 185 – 220.

2010 Multitud y Distopia. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán, México, UNAM, 317 p.

Vázquez de Knauth Josefina

1975 Nacionalismo y educación en México, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 331 p.

Villela Samuel (coordinador)

2002 Reseña bibliográfica sobre las principales obras de investigación etnográfica de Guerrero, México, INAH, 39 p.

Villoro Luis

1987 Los grandes momentos del indigenismo en México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Secretaría de Educación Pública, México, 248 p.

Wallerstein Immanuel (coordinador)

1996 Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, Siglo XXI editores, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM, México, 114 p.



Zambrano Carlos Vladimir

2007 Derechos, pluralismo y diversidad cultural, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, 260 p.